

**CRENÇAS DE AUTO-EFICÁCIA, ENVOLVIMENTO DE ESTUDANTES NA  
ESCOLA E BEM-ESTAR PSICOLÓGICO – UM ESTUDO COM ALUNOS DO  
ENSINO SECUNDÁRIO DE CABO VERDE**

**Filomena Maria dos Santos da Cruz Estevão**

**Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação**

**Março, 2012**

**CRENÇAS DE AUTO-EFICÁCIA, ENVOLVIMENTO DE ESTUDANTES NA  
ESCOLA E BEM-ESTAR PSICOLÓGICO – UM ESTUDO COM ALUNOS DO  
ENSINO SECUNDÁRIO DE CABO VERDE**

**Filomena Maria dos Santos da Cruz Estevão**

**Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação**

**Março, 2012**

## DECLARAÇÃO

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, realizada sob a orientação científica do Professor Doutor João Nogueira.

Declaro que esta dissertação é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e nas referências.

O Candidato,

---

Lisboa, 30 de Março de 2012

Declaro que esta dissertação se encontra em condições de ser apresentada a provas públicas.

O Orientador,

---

Lisboa, 30 de Março de 2012

## **DEDICATÓRIA**

À Samira e à Djamila, minhas filhas.

## AGRADECIMENTOS

Esta dissertação para além de representar várias horas de estudo, reflexão e intenso trabalho é também o culminar de um objectivo académico que não seria atingido sem a colaboração de muitas pessoas.

Agradeço a Deus pelo dom da vida e por todas as maravilhas que Ele em mim opera. Sem Ele, a caminhada seria mais difícil.

À minha família pelos sacrifícios consentidos (e não foram poucos). Vocês foram incansáveis e corajosos durante a minha ausência de Cabo Verde. Agradeço a vossa compreensão, apoio e carinho.

Ao meu orientador, pela ajuda e disponibilidade e a todos os professores do mestrado por terem partilhado os seus saberes e experiências connosco.

À escola que autorizou e aos alunos que participaram nesta investigação, o meu sincero agradecimento pelo contributo importante que deram à mesma.

Às colegas do mestrado pelas conversas construtivas e pelo companheirismo. Agradeço particularmente as colegas Eliana Veludo, Graça Nabais e Teresa Rodeira.

Ao Ildo Fortes, pelas pessoas que pôs no meu caminho e pelas oportunidades de crescimento espiritual.

À Maria da Conceição Azevedo por ter-me acolhido e proporcionado o bem-estar psicológico. És a minha segunda mãe. Sem ti tudo seria diferente.

À família Líbano Monteiro, por me terem aberto as portas da sua casa para eu receber as minhas filhas aqui em Lisboa. Por tudo, vocês representam a *morabeza* da minha terra.

À minha irmã Constança um muito obrigada por tudo.

Ao Jorge Cruz, meu irmão, à Auxília Cruz, ao César Ribeiro, ao Nuno Pinto, ao Vítor Neves, à Regina Pelicano, à Rosário Borges, à Suzel Cruz, e à Sulamita e Hernany Manuel, pelo apoio concedido quando eu precisava de vocês.

À Alícia, ao João e à Amísia pela cabo-verdianidade, pela atenção e carinho que me dispensaram.

E a todos aqueles que directa ou indirectamente contribuíram para que este projecto tornasse uma realidade.

## RESUMO

Tendo por base a Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura, este trabalho tem por objectivo, por um lado, estudar as crenças de auto-eficácia, o envolvimento dos estudantes na escola e o bem-estar psicológico desses mesmos estudantes e, por outro, avaliar o impacto da aplicação do programa de competências pessoais e sociais quer nas crenças de auto-eficácia como no envolvimento e no bem-estar psicológico.

Dotar os jovens de estratégias que lhes permitam robustecer as suas crenças de auto-eficácia, deverá ser uma preocupação de todos os que trabalham com esta faixa etária. Altas crenças de auto-eficácia contribuem tanto para um maior envolvimento dos estudantes na escola, quanto para elevar os níveis de bem-estar psicológico.

A investigação foi sustentada com recurso a três instrumentos: Escala de Avaliação do Bem-Estar Psicológico na Adolescência (EBEPA), o Questionário acerca do Envolvimento dos Estudantes na Escola (QEEE) e o *Self-Efficacy Questionnaire for Children* (SEQ-C). Foram aplicados a uma amostra de 46 estudantes adolescentes pertencentes a uma escola secundária de Cabo Verde.

Os instrumentos foram aplicados pré e pós actividades promotoras de competências pessoais e sociais, por forma a verificar o impacto das mesmas nos beneficiários. Foram realizadas actividades promotoras de competências pessoais e sociais a 23 dos estudantes.

Os resultados obtidos mostram que os jovens que beneficiaram destas actividades apresentaram níveis mais elevados de auto-eficácia, de envolvimento na escola e de bem-estar psicológico global do que os jovens que não beneficiaram do programa de intervenção.

Os resultados, sustentados com a revisão de literatura, permitem inferir que a auto-eficácia é relevante, seja para a promoção do envolvimento dos estudantes na escola, seja para o bem-estar psicológico.

**Palavras-Chave:** auto-eficácia, envolvimento na escola, bem-estar psicológico, competências pessoais e sociais, estudantes adolescentes.

## ABSTRACT

Based in the Social Cognitive Theory of Albert Bandura, this work is aimed, on one hand, to study the beliefs of self-efficacy, the involvement of students at school and their psychological well-being, and, on the other hand, evaluate the impact of the implementation of the personal and social skills program on the beliefs of self-efficacy, as well as on the involvement and psychological well-being.

Endowing young people with strategies which allow them to strengthen their beliefs in self-efficacy should be a concern for all those who work with this age group. High beliefs of self-efficacy contribute for a greater involvement of students at school and to elevate the levels of well-being, as well.

The investigation was supported by applying three instruments: Evaluation Scale of Psychological Well-Being in the Adolescence (EBEPA), the Questionnaire About Involvement of Students at School (QEEE) and Self-Efficacy Questionnaire for Children (SEQ-C). They were applied to a sample of 46 teen students attending a secondary school in Cape Verde.

The instruments were applied before and after social and personal competence promoting activities, in order to verify the impact of the same in the receiver ones. Social and personal competence promoting activities were done with 23 students who composed the experimental group, considering that other 23 students composed the comparison group.

The obtained results show that the young people who benefited from these activities showed levels of self-efficacy, involvement at school and global psychological well-being higher than the young people who didn't benefit from the intervention program.

The results, supported with literature revision, allow us to infer that self-efficacy is relevant, either for the promotion of the involvement of students at school or for the psychological well-being.

**Key-Words:** self-efficacy, school involvement, psychological well-being, personal and social competences, teen students.

## ÍNDICE GERAL

<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	v
<b>RESUMO</b> .....	vi
<b>ABSTRACT</b> .....	vii
<b>ÍNDICE GERAL</b> .....	viii
Índice das Figuras .....	x
Índice das Tabelas .....	xi
Índice dos Gráficos .....	xii
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
Problema .....	4
Propósito .....	4
Hipóteses .....	5
Organização do Trabalho .....	5
<b>CAPÍTULO 1 - REVISÃO DA LITERATURA</b> .....	6
1.1 Teoria Social Cognitiva .....	6
1.2 Auto-Eficácia .....	8
1.2.1 Crenças de Auto-Eficácia .....	8
1.2.2 Dimensões da Auto-Eficácia .....	10
1.2.3 Crenças Auto-Referentes .....	11
1.2.4 Fontes das Crenças de Auto-Eficácia .....	12
1.2.5 Crenças de Auto-Eficácia em Contexto Escolar e Motivação dos Alunos ..	13
1.3. Envolvimento dos Estudantes na Escola .....	16
1.3.1 Conceito de Envolvimento na Escola .....	16
1.3.2 Dimensões do Envolvimento na Escola .....	17
1.3.3 Auto-Eficácia e Envolvimento dos Estudantes na Escola .....	18
1.3.4 Envolvimento dos Estudantes na Escola e Comportamento Parental .....	21
1.3.5 Envolvimento dos Estudantes na Escola e Comportamento do Docente .....	22
1.4 Bem-Estar .....	23
1.4.1 Conceito de Bem-Estar .....	23
1.4.2 Bem-Estar Subjectivo .....	24
1.4.3 Bem-Estar Psicológico .....	26
1.4.4 Modelo Cognitivo-Comportamental-Desenvolvimentista de Bem-Estar Psicológico na Adolescência .....	27
1.4.5 Auto-Eficácia, Envolvimento na Escola e Bem-Estar Psicológico dos Estudantes .....	29



1.4.6 Bem-estar e Promoção de Competências Pessoais e Sociais .....	30
CAPÍTULO 2 – MÉTODO .....	35
2.1 Participantes .....	35
2.2 Instrumentos .....	35
2.3 Procedimento .....	37
CAPÍTULO - 3 – RESULTADOS .....	38
3.1 Estatística Descritiva .....	40
3.1.1 Garantia das Escalas dos Questionários .....	40
3.1.2 Validade das Escalas .....	41
3.1.3 Correlações entre as Diferentes Variáveis em Análise: Auto-Eficácia, Envolvimento na Escola e Bem-Estar Psicológico .....	41
3.1.4 Correlações entre as Diferentes Sub-Escalas no Pré –Teste .....	42
3.1.5 Correlações entre as Diferentes Sub-Escalas no Pós-Teste .....	44
3.2 Estatística Inferencial: Diferenças entre Grupos .....	46
3.2.1 Por Intervenção .....	46
3.2.2 Por Género .....	50
CAPÍTULO - 4 – DISCUSSÃO .....	51
4.1 Conclusões .....	57
4.2 Limitações .....	58
4.3 Implicações .....	588
4.4 Sugestões para Futuras Investigações .....	59
REREFÊNCIAS .....	60
ANEXO 1 .....	67
Descrição das Actividades Promotoras de Competências Pessoais e Sociais .....	67
ANEXO 2 .....	69
Questionário de Envolvimento dos Estudantes na Escola (QEEE) .....	69
ANEXO 3 .....	72
Escala de Bem-Estar Psicológico para a Adolescência (EBEPA) .....	72

## **Índice das Figuras**

<b>Figura 1</b> - Modelo de Reciprocidade Triádica de Bandura adaptado de Pajares e Olaz, 2008 .....	7
<b>Figura 2</b> - Quadro Geral de Auto-Eficácia , Envolvimento e Aprendizagem (Linnenbrink e Pintrich 2003).....	20

## Índice das Tabelas

<b>Tabela 1</b> - Resultados obtidos nas Escalas Globais e nas Sub-Escalas da EBEPa, QUEEE e SEQ-C entre Pré e Pós-teste .....	39
<b>Tabela 2</b> - Estatística descritiva das diferentes variáveis e consistência interna das escalas.....	40
<b>Tabela 3</b> - Correlações entre as diferentes escalas globais Pré - Pós -Teste ( $\rho$ de Spearman) .....	41
<b>Tabela 4</b> Correlações entre as diferentes dimensões estudadas Pré-Teste ( $\rho$ de Spearman) .....	42
<b>Tabela 5</b> - Correlações entre as diferentes dimensões estudadas Pós-Teste ( $\rho$ de Spearman) .....	44
<b>Tabela 6</b> - Estatística descritiva por intervenção e testes t de Student para dados relacionados .....	47
<b>Tabela 7</b> - Testes univariados para a interação entre a intervenção e os Pré-Pós-testes.....	50
<b>Tabela 8</b> - Estatística descritiva por género.....	50

## **Índice dos Gráficos**

<b>Gráfico 1</b> - Resultados do Bem-Estar Psicológico Pré e Pós-Teste.....	48
<b>Gráfico 2</b> – Resultados da Auto-Eficácia Pré e Pós-Teste .....	48
<b>Gráfico 3</b> – Resultados do Envolvimento dos estudantes na Escola Pré e Pós-Teste .....	48

*Aquilo que as pessoas pensam, crêem e sentem  
afecta a maneira como se comportam.*

Albert Bandura

## **INTRODUÇÃO**

Este estudo pretende, por um lado, estudar as crenças de auto-eficácia, o envolvimento dos estudantes na escola e o bem-estar psicológico, e, por outro, analisar o impacto do programa de competências pessoais e sociais no fortalecimento das crenças de auto-eficácia e suas implicações na promoção do envolvimento escolar e do bem-estar psicológico dos estudantes.

A opção por este tema prende-se com o facto da investigadora, enquanto professora ser confrontada com estudantes adolescentes sem motivação académica por não acreditarem nas suas capacidades, gerando neles um fraco envolvimento na escola e um nível de bem-estar que se supõe não ser desejável, daí a necessidade de estudar os conceitos de auto-eficácia, envolvimento na escola e bem-estar psicológico.

A linguagem corrente absorveu essas palavras mas os conceitos que lhes subjazem são complexos e por isso, precisam de clarificação que será feita no capítulo 1 da revisão da literatura.

A abordagem das crenças de auto-eficácia no contexto educacional, particularmente ao nível do ensino secundário e com especial ênfase nos estudantes adolescentes, devido às características dessa fase de desenvolvimento humano, e pelas exigências comportamentais, emocionais e académicas, é frequente a necessidade de prevenir ou minimizar os efeitos negativos dos factores pessoais e ambientais que podem influenciar o envolvimento e o desempenho na escola. Assim, por um lado, as crenças de auto-eficácia, enquanto julgamentos que as pessoas fazem das suas próprias capacidades para organizar e executar cursos de acção necessários para alcançar certos tipos de desempenho (Pajares & Olaz, 2008) podem resultar num maior envolvimento dos estudantes na escola. Por outro, altas crenças de auto-eficácia contribuem para elevar os níveis do bem-estar. O estudo do bem-estar e a forma de o atingir constituem na actualidade um imperativo, uma vez que as experiências positivas e vicariantes na escola produzem resultados positivos ao nível comportamental, académico, cognitivo, emocional e social.

As crenças de auto-eficácia enquadram-se na Teoria Social Cognitiva que é um constructo teórico conceptualizado por Albert Bandura para explicar o comportamento humano. Segundo a Teoria Social Cognitiva, as pessoas podem, graças às suas capacidades humanas básicas (intencionalidade, antecipação, autoreatividade e autoreflexão), exercerem algum controle sobre o rumo que suas vidas tomarão, o que recebe a designação de agência. A Teoria Social Cognitiva disponibiliza uma base teórica que nos permite compreender a pessoa humana como membro de um grupo que o influencia e é influenciado por ele.

As crenças de auto-eficácia desempenham um papel importante na Teoria Social Cognitiva, isto porque representam o principal mecanismo para que cada indivíduo seja agente de suas acções. As crenças de auto-eficácia pertencem à classe das expectativas e, como o próprio termo sugere, são expectativas ligadas ao *self*. A Teoria Social Cognitiva de Bandura (1997), alude que as crenças de auto-eficácia referem-se “ao julgamento das próprias capacidades para organizar e executar planos de acção exigidos com objectivo de se atingir um certo grau de performance no futuro” (p. 42).

Não se pode dissociar os níveis das crenças de auto-eficácia da população estudantil do seu grau de envolvimento na escola, isto se atentarmos que o pensamento e a acção humana são indissociáveis” (Matos, 1997) no processo de ensino-aprendizagem e noutros aspectos da vida humana.

Para Veiga et al. (2009) “O envolvimento dos estudantes na escola (SES) é um constructo multidimensional que integra as dimensões afectivas, comportamentais e cognitivas da adaptação à escola” (p.4273).

No contexto escolar, as crenças de auto-eficácia são fundamentais, pois, elas permitem compreender o seu papel nas diferentes vertentes do envolvimento, isto é, no envolvimento comportamental, cognitivo e emocional. As crenças de auto-eficácia desempenham um papel importante sobre o envolvimento dos estudantes na sala de aula e nas diversas componentes do envolvimento e da aprendizagem (Linnenbrink & Pintrich, 2003). O envolvimento dos estudantes na escola, para além de ser influenciado pelas crenças de auto-eficácia, também recebe influências de experiências vicariantes, do comportamento dos professores na sala de aula, mas igualmente dos pais e/ou encarregados de educação.

As pessoas com níveis elevados de auto-eficácia têm mais certezas em relação às suas capacidades e habilidades e respondem com maior eficácia aos diversos estímulos ambientais.

Essas crenças de auto-eficácia proporcionam a base para a motivação humana, o bem-estar e as realizações pessoais. Uma das formas de aumentar as crenças de auto-eficácia é reduzir os estados emocionais negativos e promover o bem-estar (Pajares & Olaz, 2008). De acordo com os teóricos da auto-eficácia, uma baixa auto-eficácia causa problemas de motivação, e a longo prazo cria auto-profecias realizáveis de fracasso e desamparo aprendidos que podem devastar o bem-estar psicológico (Margolis & McCabe, 2007).

O bem-estar, constructo ligado à saúde mental, nos últimos anos, tem sido investigado e desenvolvido em diversos domínios da psicologia, pois constitui uma das preocupações fundamentais dos psicólogos, quer estes adoptem uma perspectiva terapêutica, preventiva ou promocional. A promoção do bem-estar é apresentada como um objectivo a atingir pelos psicólogos (Schroeder & Gordon, 1991, citado por Bizarro, 2001).

De acordo com Ryan e Deci (2001), existem fundamentalmente duas abordagens teóricas sobre o bem-estar: o bem-estar subjectivo e o bem-estar psicológico. Uma refere-se à forma como as pessoas avaliam a qualidade e satisfação com a vida e o equilíbrio entre afectos positivos e negativos, é o bem-estar subjectivo – perspectiva hedónica, e a outra focaliza-se no desenvolvimento humano e na saúde mental, é o bem-estar psicológico - perspectiva eudaimónica.

O estudo do bem-estar nos adolescentes, foi enquadrado no domínio da saúde mental analisando a sua relação com as dimensões relevantes deste constructo para a população jovem.

Este trabalho tem por objectivo perceber se o envolvimento dos estudantes na escola e o bem-estar psicológico variam em função do nível de auto-eficácia.

O estudo foi realizado com recurso a Escala de Avaliação do Bem-Estar Psicológico na Adolescência (EBEPA) ao Questionário acerca do Envolvimento dos Estudantes na Escola (QEEE) e ao *Self-Efficacy Questionnaire for Children* (SEQ-C).

O acesso a estes instrumentos foi possível, no caso da EBEPA, mediante um pedido autorizado pela autora Luísa Bizarro, e os outros dois foram cedidos pelo orientador científico deste trabalho. A opção por estes instrumentos e não outros, prende-se com o facto de nos parecerem mais ajustados não só à faixa etária dos participantes, mas também aos objectivos traçados para este estudo.

## **Problema**

O que nos leva a debruçar sobre este tema é o facto de trabalharmos com estudantes adolescentes e sentirmos a necessidade de estudar e reforçar a capacidade de interpretação e análise dos fenómenos que interferem com o processo de ensino-aprendizagem.

Em cada ano lectivo deparamos no local de trabalho – a escola – com estudantes adolescentes sem propósitos de vida, com deficiente ‘vitalidade emocional’, e cujo envolvimento escolar nos parecem aquém do que seria desejável. É neste contexto, que nos propomos debruçar sobre as crenças de auto-eficácia, o envolvimento na escola e o bem-estar psicológico que possivelmente nos poderá dar respostas para compreender os estudantes de modo a agirmos no sentido de melhor encaminhá-los e apoiá-los.

As crenças de auto-eficácia constam entre as causas que compõem os mecanismos psicológicos da motivação dos alunos na escola (Bzuneck, 2001). Segundo Margolis e McCabe (2006), se as crenças forem baixas não há motivação académica nem envolvimento escolar resultando na destruição do bem-estar psicológico.

Assim, as principais questões a investigar são: (i) as actividades promotoras de competências aplicadas durante um período de tempo de forma semi-estruturada terão impacto nas crenças de auto-eficácia dos estudantes, no envolvimento escolar e no bem-estar psicológico? (ii) que factores influenciam as crenças de auto-eficácia dos estudantes adolescentes e que contribuem para o seu envolvimento na escola? (iii) que dimensões da auto-eficácia prevalecem? (iv) que dimensões do envolvimento prevalecem? (vi) quais as dimensões do bem-estar que prevalecem nos estudantes adolescentes?

## **Propósito**

Este trabalho tem o propósito de estudar as crenças de auto-eficácia, o envolvimento na escola e o bem-estar psicológico, nos estudantes adolescentes de uma Escola Secundária de S.Vicente, Cabo Verde, por um lado, e por outro, verificar o impacto do programa de promoção de competências pessoais e sociais na modificação das crenças de auto-eficácia, do envolvimento na escola e o bem-estar psicológico na população estudantil.

Os objectivos específicos deste trabalho são: identificar as relações entre as crenças de auto-eficácia e o envolvimento dos estudantes na escola; identificar as relações entre as crenças de auto-eficácia e o bem-estar psicológico e compreender a importância das crenças de auto-eficácia sobre o envolvimento escolar e sobre o bem-estar psicológico dos estudantes adolescentes do ensino secundário.



## **Hipóteses**

As crenças de auto-eficácia são factores determinantes para a motivação e para a promoção do envolvimento dos estudantes na escola bem como no ajustamento psicológico que se traduz no seu bem-estar psicológico. Pretende-se, por isso, analisar o sentido da auto-eficácia desses alunos e a sua correlação com alguns aspectos relacionados com o envolvimento académico, envolvimento cognitivo e envolvimento comportamental. Pretende-se ainda analisar o nível de bem-estar e a sua correlação com as crenças de auto-eficácia.

O objectivo é estudar as crenças de auto-eficácia nas suas dimensões académica, social e emocional e a relação destas crenças com o envolvimento dos estudantes na escola e com o bem-estar psicológico. Assim, as hipóteses consideradas neste trabalho são:

Hipótese 1: Altas crenças de auto-eficácia elevam o envolvimento dos estudantes na escola e o bem-estar psicológico.

Hipótese 2: O Grupo Experimental que beneficiou de intervenção apresenta crenças de auto-eficácia mais robustas, maiores níveis de envolvimento na escola e níveis mais elevados de bem-estar psicológico que o Grupo de Comparação que não beneficiou de intervenção.

Hipótese 3: Existem diferenças entre os grupos: género.

## **Organização do Trabalho**

O presente trabalho está organizado em cinco capítulos. Após a introdução, procede-se, no capítulo 1, à revisão da literatura, apresentando os principais temas do estudo. No capítulo 2 apresenta-se a metodologia, descrevendo a amostra, os instrumentos utilizados bem como os procedimentos adoptados. No capítulo 3 apresentam-se os resultados obtidos neste estudo e, finalmente, no capítulo 4 analisam-se e discutem-se os resultados, assim como as principais conclusões e implicações futuras.

## **CAPÍTULO 1 - REVISÃO DA LITERATURA**

### **1.1 Teoria Social Cognitiva**

O conceito de auto-eficácia remete ao estudo da Teoria Social Cognitiva, cujo constructo de auto-eficácia é o elemento central. A Teoria Social Cognitiva foi concebida por Albert Bandura a partir de 1986 como resultado do alargamento de suas investigações sobre a Aprendizagem Social.

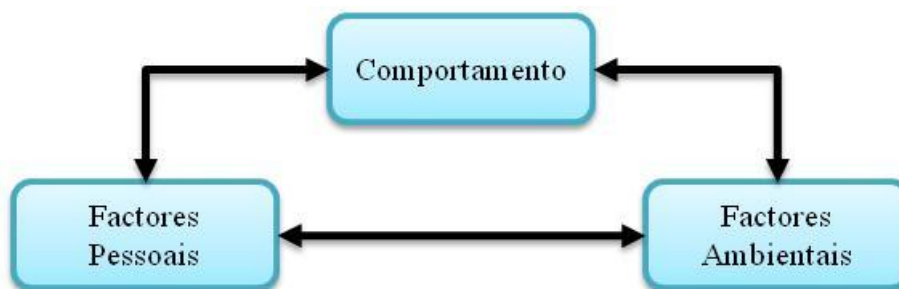
Para Bandura (2008), o princípio básico que fundamenta a Teoria Social Cognitiva é a perspectiva de agência. Neste sentido, o autodesenvolvimento e a mudança de comportamento humano são explicados a partir da perspectiva de agência. Esta perspectiva inovadora de Bandura surge em oposição ao princípio behaviorista que defende a passividade humana face às influências do meio (Bandura, 2008).

De acordo com Bandura (2008) “Ser agente significa influenciar o próprio funcionamento e as circunstâncias de vida de modo intencional” (p. 15), ou seja, ser agente significa que o indivíduo é capaz de desenvolver mecanismos de modo a que as coisas aconteçam intencionalmente. O envolvimento de cada indivíduo no desenrolar dos acontecimentos depende do seu interesse. Subjacente ao significado agência, existe, segundo Pajares e Olaz (2008), citando Bandura (1986), o facto de que, para além dos factores pessoais, as pessoas possuem auto-crenças que lhes possibilitam exercer um certo grau de controle sobre seus pensamentos, sentimentos e acções e que “aquilo que as pessoas pensam, crêem e sentem afeta a maneira como se comportam” (p.99).

Na lógica da Teoria Social Cognitiva, segundo Pajares e Olaz (2008):

O pensamento humano e a ação humana são considerados produtos de uma inter-relação dinâmica entre influências pessoais, comportamentais e ambientais. A maneira como as pessoas interpretam os resultados de seu próprio comportamento informa e altera os seus ambientes e fatores pessoais que possuem, os quais, por sua vez, informam e alteram o comportamento futuro (p.98).

Essas ideias constituem a essência do determinismo recíproco (Bandura, 1986), ilustrada na figura 1. No modelo do determinismo recíproco ou de reciprocidade triádica, o comportamento humano, os factores pessoais (estados afectivos, cognitivos e atributos biológicos) e os factores ambientais externos funcionam como determinantes interactivos recíprocos, isto é; influenciando-se mutuamente (Bandura, 1986, 1997; Pajares & Olaz, 2008).



**Figura 1** - Modelo de Reciprocidade triádica de Bandura adaptado de Pajares e Olaz, 2008

Admite-se, assim, que os indivíduos desempenham um papel activo naquilo que decidem fazer no futuro, na sua maneira de ser e mesmo na constituição das estruturas sociais onde actuam (Bandura, 1997). Os pensamentos, as emoções e o comportamento futuro são determinados pelo próprio indivíduo enquanto agente e receptor das situações produzidas no seu meio (Bandura, 1989, Martínez & Salanova, 2006).

Bandura (2008), postula que o princípio fundamental da Teoria Social Cognitiva é a perspectiva da agência, que surgiu em clara oposição aos princípios behavioristas que defendiam o desenvolvimento da aprendizagem tendo por base o papel exagerado entre os factores ambientais e as respostas individuais.

A agência humana, para Bandura (2004, 2008) tem as características que a seguir se especificam.

Intencional, isto é, os indivíduos escolhem a maneira de agir, concebendo planos de acção de modo a realizá-los segundo os resultados esperados. A intencionalidade refere-se às acções planeadas e realizadas intencionalmente. As pessoas escolhem comportar-se duma forma ou de outra, sendo portanto, pró-activas no sentido de fazer acontecer as acções de acordo com os resultados almejados.

Antecipatória, ou seja, os indivíduos traçam objectivos, antecipam resultados esperados de acções futuras e essa representação cognitiva do futuro, no presente, serve de guia e de motivação de seus esforços no presente. A perspectiva antecipatória de agência impulsiona os indivíduos a adoptarem comportamentos motivados e dirigidos em função de objectivos preconizados e resultados antecipados.

Autorreativa, isto é, os indivíduos são autorreguladores de acções que lhes dão satisfação. Adequam as acções de modo a produzir os resultados esperados. Quando os indivíduos regulam as suas acções por meio de expectativas de resultado, as pessoas assumem comportamentos que tendem a produzir resultados positivos. Essa característica do agenciamento humano abrange a capacidade de motivar e regular a realização das acções

escolhidas. Assim, os indivíduos adoptam comportamentos que lhes proporcionam satisfação e auto-valorização e evitam comportamentos que lhes proporcionam insatisfação, autocensura e desvalorização.

Autorreflexiva, isto é, os indivíduos, através da capacidade metacognitiva auto-examinam o seu próprio funcionamento. Os indivíduos são capazes de fazerem autoavaliações sobre o seu pensamento e acções, reflectindo sobre o seu significado e os objectivos preconizados e fazem as alterações necessárias.

Na opinião de Bandura (1986), a capacidade que é mais distintamente humana é a da auto-reflexão que conduz os indivíduos a tirarem sentido de suas experiências, a explorarem suas próprias cognições e crenças pessoais.

Todos os indivíduos são dotados de condições para exercer a sua capacidade de agência. Todos podem planificar, envolver-se e executar acções em favor de algo que acreditam e desejam, sentindo-se motivados pela expectativa de resultados positivos e simultaneamente ser auto-examinadores relativamente ao seu comportamento, por forma a repeti-lo ou evitá-lo futuramente.

## **1.2 Auto-Eficácia**

### **1.2.1 Crenças de Auto-Eficácia**

O constructo da auto-eficácia foi concebido por Albert Bandura como resultado do alargamento das suas investigações sobre a Aprendizagem Social. Em 1977, ao publicar o *Self-efficacy a Unifying Theory of Behavioral Change*, Bandura defendeu que os indivíduos produzem e desenvolvem autopercepções de capacidade que funcionam como mecanismos para atingirem objectivos que almejam e para o controlo que eles são capazes de realizar sobre o seu meio ambiente.

A partir de 1986, com a publicação de *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*, o constructo de auto-eficácia de Bandura, passou a chamar-se Teoria Social Cognitiva. Essa publicação emergiu da contestação aos princípios behavioristas, segunda a qual o comportamento humano é moldado e controlado pelo meio, considerando que o homem não age sobre o ambiente em que vive, isto é, o homem era visto como um ser passivo às mudanças (Bandura, 2008).

Ao contrário do princípio behaviorista, Bandura (1989) advoga que as atitudes e os comportamentos do indivíduo não resultam somente de factores ambientais mas de outros factores pessoais, cognitivos, afectivos, biológicos em que o indivíduo, uma vez integrado em sistemas sociais, realiza trocas com o ambiente por meio do determinismo recíproco. Neste

sentido, e ainda segundo Bandura, o indivíduo influencia e é influenciado pelo ambiente, referindo assim que o homem tem capacidade de dirigir e executar o curso de vida dentro de um determinado contexto social.

De acordo com Bandura (1997), a auto-eficácia “é o julgamento das próprias capacidades para organizar e executar planos de acção exigidos com objectivo de se atingir um certo grau de performance no futuro” (p. 42). Segundo Barros e Santos (2010) a auto-eficácia é entendida como a percepção do indivíduo a respeito de suas capacidades no exercício de determinada actividade. Enquanto que para Bandura (1994), citado por Barros e Santos (2010), a auto-eficácia é definida como as crenças que as pessoas têm acerca de suas capacidades de produzir determinados níveis de desempenho, crenças essas que exercem influência sobre factos que afectam suas vidas. Para Costa (2003), a auto-eficácia refere-se à capacidade de organizar e executar as acções exigidas para manejar uma ampla gama de situações desafiadoras, inclusive aquelas prospectivas, de maneira eficaz, ou seja, conseguindo alcançar os objectivos específicos propostos.

Segundo Nogueira (2008), auto-eficácia é a designação dada às crenças sobre a própria capacidade de aprender e realizar tarefas em determinados domínios. Na óptica de Bzuneck (2001), Martínez e Salanova (2006) as crenças de auto-eficácia definem-se com base na avaliação pessoal quanto às próprias capacidades possuídas. De acordo com Pajares (2002) e Pajares e Olaz (2008), as crenças de auto-eficácia, constituindo o núcleo central da teoria social cognitiva, destacam-se entre os pensamentos que afectam o funcionamento humano. Essas crenças representam, de acordo com Pajares e Olaz, (2008) “julgamentos das pessoas em suas capacidades para organizar e executar cursos de acção necessários para alcançar certos tipos de desempenho” (p.101).

Fundamentalmente, as crenças de auto-eficácia assentam no princípio da convicção que os indivíduos têm acerca das suas próprias capacidades. Para os investigadores, Pajares e Olaz (2008):

Essas crenças de competência pessoal proporcionam a base para a motivação humana, o bem-estar e as realizações pessoais. Isso porque, a menos que acreditem que suas acções possam produzir os resultados que desejam, as pessoas terão pouco incentivo para agir ou perseverar frente a dificuldades. (p.101)

Neste contexto, é importante observar que as crenças de auto-eficácia tornam-se determinantes críticos por regular os pensamentos e as acções humanas resultando em êxitos

ou fracassos relacionados com as muitas tarefas realizadas quotidianamente, influenciando as decisões a serem tomadas. Essa perspectiva pode ajudar a compreender melhor os comportamentos das pessoas em geral e dos estudantes em particular, uma vez que, perante as percepções de auto-eficácia, é possível determinar como irão agir a partir das crenças nas suas próprias capacidades. Quer isto dizer que, conhecendo as percepções de auto-eficácia das pessoas, torna-se possível determinar o que elas decidirão fazer ou não e como utilizarão os seus conhecimentos e habilidades. Desta forma, o comportamento das pessoas nem sempre corresponde às suas capacidades reais. Isto ajuda a explicar, por exemplo, por que razão pessoas detentoras das mesmas habilidades e conhecimentos adoptem comportamentos distintos. Sendo assim, pode-se entender por que determinadas pessoas talentosas sofrem de crises de insegurança e de dúvidas relativamente às capacidades que possuem, enquanto outras, apesar de possuírem conhecimentos e habilidades modestos, apresentem-se confiantes no que podem realizar (Pajares & Olaz, 2008).

Neste sentido, pode-se deduzir que pessoas talentosas mas com baixo sentido de auto-eficácia, apresentem resultados modestos, ao passo que outras possuidoras ou detentoras de habilidades modestas, mas com auto-eficácia robusta apresentem resultados altamente positivos. No entanto, essa perspectiva vem reforçar a ideia de que “As crenças e a realidade nunca se encaixam perfeitamente” (Pajares & Olaz, 2008, p. 102), isto porque as acções dos indivíduos bem como o seu envolvimento com o mundo, geralmente são orientados pelas suas crenças. Contudo, segundo esses mesmos autores (2008), é importante observar que “nenhum grau de confiança ou de auto-compreensão pode produzir o sucesso na ausência de habilidades e conhecimentos necessários” (p.102). Assim, é fundamental notar que as crenças de auto-eficácia são importantes em como as habilidades e os conhecimentos são adquiridos inicialmente, pois ajudam a determinar os resultados esperados (Pajares & Olaz, 2008).

Neste contexto, as crenças de auto-eficácia impulsionam os mecanismos que controlam a forma como as pessoas utilizam os seus conhecimentos e capacidades (Bandura, 1997). Por esta razão, o êxito numa tarefa depende não somente de se possuírem as capacidades necessárias, mas também de uma auto-eficácia resiliente no que se refere à capacidade para exercer controlo sobre acontecimentos necessários para se alcançarem os objectivos pretendidos (Wood & Bandura, 1989).

### **1.2.2 Dimensões da Auto-Eficácia**

De acordo com Bandura (1977,1997) e Zimmerman (2000), a auto-eficácia varia em três dimensões, a saber: o nível, a generalidade e a magnitude. O nível reporta-se à força da

convicção, isto é, se o indivíduo está ou não confiante, se é ou não capaz de desempenhar uma tarefa. Uma forte convicção mantém-se perante uma situação de insucesso, ao contrário, se ela é frágil, perante o fracasso, a auto-eficácia é desconstruída. A generalidade refere-se à amplidão de situações em que o indivíduo se considera eficaz (Lent & Hackett, 1987).

Finalmente, as crenças de auto-eficácia variam de acordo com a magnitude. Esta diz respeito à grandeza das convicções em relação às capacidades para realizar uma determinada tarefa. Relaciona-se com o grau de dificuldades a serem vivenciadas pelo indivíduo. As pessoas com baixas crenças de auto-eficácia numa determinada área tendem a afastar-se de tarefas complicadas nessa área por considerarem-se pessoalmente ameaçadas, persistindo nas suas limitações e dificuldades. As pessoas com crenças de auto-eficácia robustas encaram as tarefas complexas como desafios e não como ameaças. Assim, avançam nos seus interesses apresentando um grande envolvimento nas actividades. Geralmente, estas pessoas traçam para si objectivos difíceis e insistem no seu compromisso com eles, aumentando e sustentando os seus esforços perante o fracasso (Pajares & Olaz, 2008).

Pode-se verificar que a auto-eficácia varia em função das actividades envolvidas e do grau de exigência dos diversos contextos ambientais em que a tarefa é realizada. Desta forma, as crenças de auto-eficácia representam um conjunto de diferentes crenças auto-referentes, relacionadas com diferentes áreas do funcionamento humano (Bandura, 1986).

### **1.2.3 Crenças Auto-Referentes**

O que cada indivíduo acredita e pensa ser verdade sobre si próprio sistematiza o seu comportamento. Os êxitos e fracassos de cada pessoa nos mais diversos domínios subordinam-se às crenças cognitivas e avaliativas que ela forma e desenvolve sobre si mesma.

O autoconceito figura entre as crenças auto-referentes e diz respeito à percepção que o indivíduo tem de si e esta é formada a partir da experiência e do feedback que recebe dos outros considerados importantes. O autoconceito é avaliado através de perguntas do tipo “quem sou?” e “o que sinto?”, ao contrário das crenças de auto-eficácia que são avaliadas por meio de perguntas do tipo “eu consigo?”, indiciando a complexidade das crenças de auto-eficácia (Barros & Santos, 2010).

Pajares e Olaz (2008) referem que as crenças de auto-eficácia são avaliações cognitivas de competência, referenciados por objectivo, relativamente específicos ao contexto e orientados para o futuro, enquanto que as crenças relacionadas com o autoconceito são percepções pessoais principalmente afectivas, bastante normativas, geralmente agregadas, hierarquicamente estruturadas e orientadas para o passado. Ainda segundo Pajares e Olaz

(2008) citando Bong e Slaalvik (2003) a auto-eficácia actua como um precursor activo do desenvolvimento do autoconceito.

A auto-estima é uma avaliação de si mesmo, daquilo que a pessoa sente, pensa e acredita que é. Na perspectiva de Barros e Santos (2010), citando Mosquera e Stobäus (2006) a auto-estima corresponde à síntese de atitudes que cada pessoa tem sobre si mesma, e à avaliação das ideias de si mesmo. Ela corresponde ao somatório do autoconhecimento que cada indivíduo tem sobre si mesmo.

#### **1.2.4 Fontes das Crenças de Auto-Eficácia**

As crenças de auto-eficácia podem ser formadas e consolidadas a partir de quatro fontes principais de informação ou de experiências de aprendizagem: (i) experiências de êxito, (ii) experiências vicárias, (iii) persuasão verbal e (iv) indicadores fisiológicos ou emocionais (Bandura, 1977, 1986, 1997; Bzuneck, 2001; Fontaine, 2005; Margolis & McCabe, 2006; Medeiros, Loureiro, Linhares & Marturano, 2000; Pajares, 2002; Pajares & Olaz, 2008; Rodrigues & Barrera, 2007; Schunk, 1991).

Essas fontes promotoras da auto-eficácia tanto podem actuar em associação umas com as outras como em separado ou isoladamente.

As experiências de êxito, ou experiência de domínio. Esta é a fonte que mais influencia a formação das crenças de auto-eficácia. As experiências de sucessos continuados na execução de tarefas idênticas fornecem informações que fazem aumentar o sentido de auto-eficácia do indivíduo e, ao contrário, os insucessos repetidos enfraquecem a noção de auto-eficácia. Deste modo, a constatação das experiências pessoais de êxito ou de fracasso disponibiliza ao indivíduo informações seguras para a construção das crenças de auto-eficácia robustas ou frágeis, respectivamente.

As experiências vicárias referem-se à aprendizagem por observação de modelos. A observação de outros indivíduos que funcionam como modelos proporciona ao observador encorajamento e confiança para desempenhar tarefas semelhantes. O observador é influenciado se ele identificar características similares às suas capacidades no modelo observado. Parece, que quanto mais o observador se identificar como o seu modelo mais facilmente é construída as crenças de auto-eficácia (Bandura, 1997).

A persuasão verbal reporta-se às informações convincentes oriundas de pessoas significativas ao indivíduo e que o transmitem mensagens de confiança em relação às suas capacidades. Deste modo, um indivíduo dotado dessa confiança, procura esforçar-se mais e manter o esforço, ao passo que um indivíduo com pouca confiança nas suas capacidades é



susceptível de fraquejar e desistir perante as dificuldades que possam surgir. Pajares e Olaz (2008) são de opinião que os persuasores desempenham um papel importante no desenvolvimento das crenças de eficácia pessoal. Para esses mesmos autores, as persuasões positivas podem encorajar e empoderar, assim como as persuasões negativas podem frustrar e enfraquecer as crenças de auto-eficácia.

Outra forma de consolidar as crenças de auto-eficácia é através dos indicadores fisiológicos ou emocionais. Informações somáticas como a ansiedade, o stress, o medo, o mal-estar, podem indiciar vulnerabilidade e desempenho inadequado. No entanto, Barros e Santos (2010) citando Bandura (1994), referem que “não é o grau de intensidade dos estados fisiológicos e emocionais que é importante, mas como eles são interpretados” (p.4). Pessoas com forte sentido de auto-eficácia podem interpretar seus estados emocionais como uma fonte de energia ou um estímulo ao desempenho, enquanto que outras com baixo senso de auto-eficácia vêem nesses estados um indício de baixa capacidade.

As crenças de auto-eficácia são, portanto, obtidas através do processamento cognitivo das citadas fontes de informação (Bandura 1986).

### **1.2.5 Crenças de Auto-Eficácia em Contexto Escolar e Motivação dos Alunos**

A auto-eficácia refere-se às crenças pessoais acerca das capacidades para mobilizar a motivação, os recursos cognitivos e os cursos de acção necessários para se exercer controlo em acontecimentos que ocorrem ao longo de uma trajectória de vida (Wood & Bandura, 1989).

De acordo com Bzuneck (2001), citando Bandura (1986; 1989; 1993), os julgamentos de auto-eficácia de um indivíduo determinam seu grau de motivação uma vez que “é em função desses julgamentos que essa pessoa tem um incentivo para agir e imprime uma determinada direção a suas ações pelo fato de antecipar mentalmente o que pode realizar para obter resultados” (p.120 -121). Assim, as crenças de auto-eficácia fundamentam a definição de metas, as opções do que se deve fazer, a quantidade de esforços, e a persistência no alcance dos objectivos.

Parece evidente que, quanto mais robusto for o sentido de auto-eficácia, por parte dos estudantes, mais esforço dedicam numa determinada tarefa, maior é a persistência e a resiliência perante as dificuldades e os reveses. Anteriormente referimos que os estados somáticos informam do nível de ansiedade, de temor e stress que se podem vivenciar ao executar e concretizar uma dada tarefa. Neste sentido, os estudantes com fortes crenças na sua competência pessoal trabalham por forma a determinar os resultados esperados, e

naturalmente, antecipam resultados de sucesso. A agência humana exerce um papel importante no funcionamento humano quando as pessoas têm crenças de auto-eficácia robustas. Deste modo, a perspectiva agêntica proporciona maior envolvimento dos estudantes em tarefas menos fáceis que enfrentam como desafios, e as dificuldades e insucesso são normalmente atribuídos à insuficiência de conhecimentos e à falta de esforço, o que gera serenidade, afastando deste modo sentimentos de angústia e de stress perante tarefas e acções difíceis. Ao contrário, alunos com baixas crenças de auto-eficácia tendem a admitir que as tarefas são mais difíceis do que realmente são. Não há persistência nem capacidade de resiliência neste caso. Esta situação gera nos alunos momentos de ansiedade, stress, evasão escolar e pouca capacidade para a resolução dos seus problemas.

Na perspectiva de Bandura (1986) as avaliações de auto-eficácia actuam como mediadores entre as reais capacidades, que mais não são que aptidões, habilidades e conhecimentos, e a própria *performance*. Ou seja, estes factores, que concorrem para a predição do desempenho, não alcançarão as consequências esperadas, a menos que ocorra a mediação das crenças de auto-eficácia (Bzuneck, 2001). Assim, o significado das crenças de auto-eficácia pode retratar as diversas percepções que se podem vivenciar entre os estudantes no contexto académico. Segundo Schunk (1991), a motivação é maior quando os alunos percebem que estão a fazer progressos na aprendizagem e essa percepção de progresso e habilidade mantêm um sentido de auto-eficácia para um bom desempenho.

Desta forma, no contexto escolar, os estudantes motivados envolvem-se e participam nas tarefas de aprendizagem caso acreditem que, com os conhecimentos, competências e habilidades que têm, podem atingir novos conhecimentos e melhorar as suas habilidades (Bzuneck, 2001). Parece que os estudantes que prevêem resultados negativos em determinadas tarefas, não se sentirão motivados ao executá-las, mesmo que tenham capacidade para tal. Segundo Garrido (1990), citado por Lourenço e de Paiva (2010), a motivação é um processo psicológico, uma força que tem origem no interior do indivíduo e que o impulsiona à acção. Assim, um aluno motivado procura novos conhecimentos e oportunidades demonstrando envolvimento na aprendizagem e participa nas actividades com entusiasmo (Lourenço & de Paiva, 2010). De acordo com Bandura (1997) a auto-eficácia é um constructo que influencia a motivação e o comportamento humano, assumindo um papel orientador da acção e levando as pessoas a escolherem situações em que acreditam poder desempenhar bem, formando assim fortes expectativas de sucesso, por um lado, e por outro, a evitar as situações que julgam não estar capacitadas para realizar bem, criando expectativas de

eficácia pessoal negativas e fracas expectativas de sucesso. Estas constatações de Bandura podem ajudar a entender melhor as atitudes e comportamentos dos alunos na sala de aula.

Somente depois de assegurado que o aluno detenha conhecimentos, habilidades e capacidade; além de possuir expectativas positivas de resultados, e que esses resultados sejam por ele valorizados, as crenças de auto-eficácia têm o poder de motivar os alunos porque é em função delas que ocorrerão a escolha, a direcção e a persistência nos comportamentos de aprendizagem. (Bzuneck, 2001, p. 130)

Na perspectiva de Schunk (1991), elevada auto-eficácia sustenta a motivação e melhora o desenvolvimento das competências dos alunos em contexto educativo.

Estudos citados por Bzuneck (2001) e realizados por Schunk chegaram à conclusão que os alunos com crenças mais fortes de auto-eficácia conseguiam melhores resultados na solução de problemas de matemática e em tarefas de leitura do que outros alunos com crenças mais fracas.

Um estudo desenvolvido por Neves e Faria (2007) revela que a auto-eficácia e as atribuições causais desempenham um papel relevante na motivação e na realização escolar e sugerem que haja intervenção no sentido de formar expectativas de eficácia mais positivas e de atribuições adaptativas para o sucesso.

Investigações realizadas por Medeiros et al. (2000) estudaram as relações entre o desempenho académico, o grau de auto-eficácia e os aspectos comportamentais de uma amostra de 52 crianças de ambos os sexos com idades compreendidas entre os 8 e os 11 anos. Os resultados da investigação demonstraram que as crianças com dificuldades de aprendizagem tinham um fraco sentido de auto-eficácia e foram avaliadas pelos próprios pais como tendo mais problemas de comportamento que os colegas/crianças com bom desempenho académico.

Um estudo desenvolvido por Coimbra (2000), citado por Fontaine (2005) apresenta a relação directa entre a percepção de auto-eficácia dos alunos e os seus desempenhos escolares. Essa relação foi observada nas disciplinas de matemática e ciências, em alunos do 9º ano de escolaridade. Para Fontaine (2005), “não se sabe se os estudantes têm melhores resultados por se sentirem eficazes, ou se sentem eficazes por terem melhores resultados” (p. 122). Os bons estudantes eram dotados de auto-eficácia superior à dos estudantes considerados fracos.

Nogueira (2008), no estudo intitulado “Validation of a measure of self-efficacy for youngsters”, refere também que há uma associação positiva entre a auto-eficácia e desempenho académico, isto é, os jovens com maior sentido de auto-eficácia são mais propensos a terem êxito na escola.

Teixeira (2008) realizou um estudo sobre a versão portuguesa da Escala Multidimensional de Auto-Eficácia Percebida (MSPSE) com 296 universitários do primeiro ano. Os resultados do estudo, para além de destacar que os índices de consistência interna e da estrutura factorial dos 57 itens favorecem a utilização da escala também, certificam o carácter do constructo de eficácia pessoal em contexto educativo e realçam a forte relação entre as crenças de auto-eficácia académica e as aprendizagens escolares e sociais.

Para Rodrigues e Barrera (2007), há uma associação positiva significativa entre a auto-eficácia e desempenho escolar. Essas autoras ainda apresentam resultados sugestivos da existência de influência mútua entre esses factores, salientando o papel crucial da escola na promoção das crenças de auto-eficácia. O corolário desta promoção será reflectido positivamente na motivação e no desempenho escolar.

Deste modo, parece que o desenvolvimento de fortes crenças de auto-eficácia no contexto da sala de aula pode proporcionar condições efectivas para a aprendizagem e para a motivação e, em consequência, haverá um maior envolvimento dos estudantes. De acordo com Pressley et al., citado por Margolis e MacCabe (2006), frequentemente a chave para motivar e envolver os estudantes é fazê-los acreditar que podem ser bem sucedidos. Segundo Margolis e MacCabe (2006), a teoria da auto-eficácia constitui um guia para que os professores possam ajudar a motivar os estudantes no alcance do sucesso escolar.

Assim, poder-se-ia afirmar que a motivação é influenciada por razões intrínsecas e extrínsecas (Davidoff, 2001, citado por Lourenço & de Paiva, 2010) porque efectivamente, a maior parte dos nossos comportamentos quotidianos dependem das influências externas.

### **1.3. Envolvimento dos Estudantes na Escola**

#### **1.3.1 Conceito de Envolvimento na Escola**

Para Veiga et al. (2009), o envolvimento dos estudantes nas escolas é um constructo teórico com uma história relativamente recente e refere ainda que raros estudos têm abarcado a totalidade das três dimensões (comportamental, cognitivo e afectiva). Esta situação pode indiciar a disparidade de posicionamentos dos investigadores face à operacionalização e medição do envolvimento dos estudantes na escola.

Segundo Veiga et al. (2009) “O envolvimento dos estudantes na escola (SES) é um constructo multidimensional que integra as dimensões afectivas, comportamentais e cognitivas da adaptação à escola” (p.4273). Para Lopes (2011), o envolvimento é a energia em acção e representa a interacção entre o indivíduo e uma determinada actividade, podendo ser positiva ou negativa. Efectivamente, o envolvimento é uma qualidade da actividade humana, reconhecido pelo esforço, persistência, motivação, interesse, afecto, dedicação, vigor e concentração na realização de uma determinada tarefa.

Para Oliveira-Formosinho e Araújo (2004) citando Laevers (1994), o envolvimento é uma qualidade humana caracterizada pela concentração e persistência que assenta na motivação, atracção e entrega ao contexto, bem como por uma profunda satisfação e energia. Uma opinião que vai nesse mesmo sentido, refere que o envolvimento é um processo sócio-psicológico que provém de factores intrínsecos e extrínsecos próprios do indivíduo em relação a determinadas situações. O envolvimento dos alunos em cada disciplina do currículo varia muito de acordo com diferentes factores, individuais e de contexto, associados à motivação (Lourengo & de Paiva, 2010).

### **1.3.2 Dimensões do Envolvimento na Escola**

Na literatura, podem identificar-se três tipos de envolvimento (Fredericks, Blumenfeld & Paris, 2004). Estes diferentes tipos de envolvimento podem ser caracterizados a partir de três dimensões fundamentais: a dimensão comportamental, a dimensão cognitiva e a dimensão emocional, que são constituídas por um conjunto de diferentes elementos, desde a percepção da auto-eficácia para a aprendizagem, ao cumprimento das regras da escola, a ligação aos professores, sentido de pertença à escola, etc. Para estes autores que vínhamos referindo (Fredericks et al., 2004), essas três dimensões constituem partes de um mesmo todo, ou seja, não representam sistemas isolados por haver uma interdependência entre as mesmas.

A dimensão emocional relaciona-se com as reacções positivas e negativas do estudante sobre os recursos escolares e outros factores associados à escola (Borges et al., 2005). Ela engloba a identificação com a escola (por exemplo, estar feliz por estar na escola); o sentido de pertença à escola (por exemplo, estar orgulhoso de pertencer a esta escola); a criação de elos com a escola e com os indivíduos que a constituem (por exemplo, sentir que tem um bom relacionamento com os colegas, professores e funcionários) (Lopes, 2011). Compreende ainda as emoções e os afectos que os estudantes expressam na sala de aula em relação às tarefas propostas, como por exemplo: bem-estar, felicidade e interesse; o

descontentamento, ansiedade; bem como a utilidade, importância e a valorização das aprendizagens adquiridas.

A dimensão comportamental refere-se à noção de participação (Borges et al., 2005). Ela compreende a dedicação, a persistência e a participação dos estudantes nas tarefas escolares e extra curriculares, como por exemplo: nas aulas participar activamente nas actividades propostas e procurar cumprir as regras da sala de aula. Significa que os estudantes devem adoptar atitudes e comportamentos correctos (Lopes, 2011).

A dimensão cognitiva está relacionada com o sentido de investimento e de esforço para a compreensão de ideias e habilidades difíceis (Borges et al., 2005). Ela relaciona-se com a dedicação e empenho dos estudantes no processo de aprendizagem, na utilização de estratégias, no estabelecimento de objectivos de aprendizagem. Ou seja, envolve a dedicação e o esforço levado a cabo pelo estudante a fim de compreender o que estuda e simultaneamente alcançar níveis mais altos de compreensão de um determinado conteúdo Linnenbrink e Pintrich (2003). Deste modo, o estudante cognitivamente envolvido, vai para além do que lhe é pedido pelo professor ou a tarefa lhe exige. O estudante cognitivamente envolvido não se sente obrigado a fazer as actividades e menos ainda, não as faz para ser recompensado pelo professor. A dedicação emana da vontade de atingir a compreensão e a aprendizagem das actividades sugeridas.

Neste contexto, Fredericks Blumenfeld e Paris (2004) advogam a relevância de considerar a perspectiva multidimensional do constructo envolvimento. Para estes investigadores, o comportamento, a cognição e a emoção não constituem elementos independentes, ou seja, inter-relacionam-se. Deste modo, e apoiando esta abordagem de inter-relação dinâmica entre essas diferentes dimensões do envolvimento, é de realçar que os estudantes envolvidos na escola adoptam comportamentos adequados sobre a aprendizagem, têm atitudes correctas e usam estratégias eficazes de aprendizagem (Lopes, 2011).

Ryzin, Gravely e Roseth (2007) aludem ao conceito de autonomia académica dos adolescentes, bem como o sentimento de pertença, como dois factores relevantes para que o jovem se sinta envolvido na escola, e alcance sucesso escolar.

### **1.3.3 Auto-Eficácia e Envolvimento dos Estudantes na Escola**

Segundo Linnenbrink e Pintrich (2003), a maioria dos professores de todos os níveis de ensino preocupa-se em promover o envolvimento e a aprendizagem dos estudantes na escola. Os professores questionam frequentemente ao longo da sua carreira profissional por que razão, numa mesma turma, uns alunos estão envolvidos e motivados com os trabalhos

escolares e outros desligados e apáticos na sala de aula. Para esta preocupação enraizada e persistente que se vive na educação, não existe uma única solução correcta. Uma das possíveis soluções é o estudo das crenças de auto-eficácia, pois elas permitem compreender o seu papel nas diferentes vertentes do envolvimento, isto é, no envolvimento comportamental, cognitivo e emocional dos estudantes no contexto da sala de aula.

De acordo com Pintrich e Schunk (1996), citado por Linnenbrink e Pintrich (2003), a pesquisa sobre a motivação tem demonstrado que os sentimentos e crenças de auto-eficácia podem influir no envolvimento e na aprendizagem dos estudantes. Segundo estes mesmos pesquisadores, as investigações sobre a motivação têm revelado que os estudantes constroem suas próprias crenças sobre as suas capacidades escolares para realizarem determinadas tarefas. Desta forma, os estudantes envolvem-se em função da percepção académica que têm si, ou seja, quanto mais fortes forem as crenças de auto-eficácia, maior é o seu envolvimento e a sua persistência nas tarefas da escola.

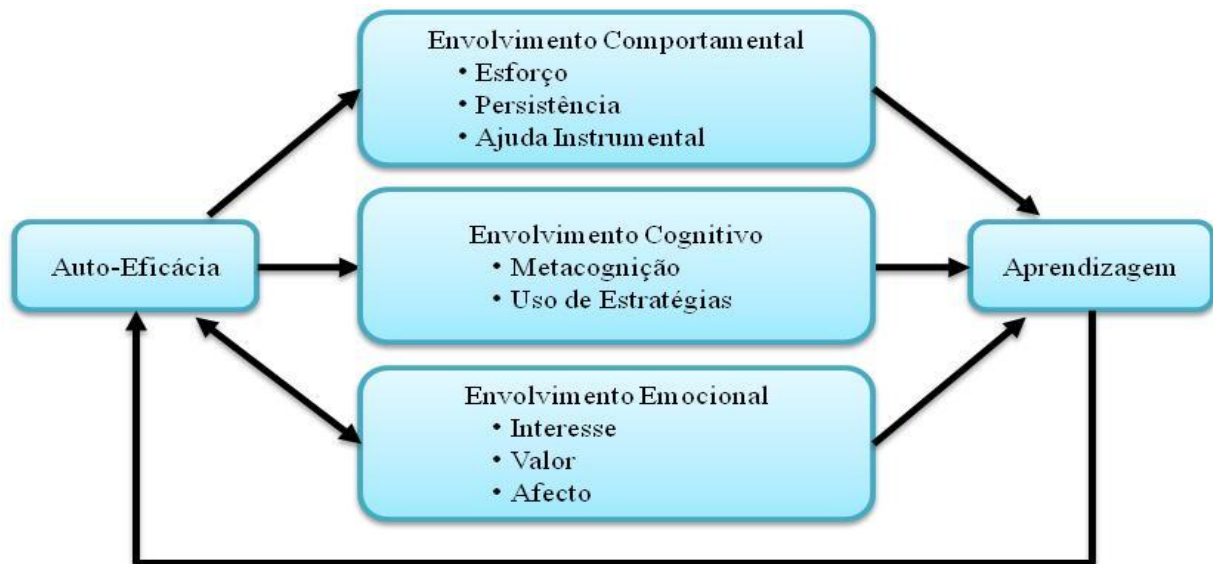
As crenças de auto-eficácia pertencem à classe das expectativas e, como o próprio termo sugere, são expectativas ligadas ao *self*. Como anteriormente referido, a Teoria Social Cognitiva de Bandura (1997), defende que as crenças de auto-eficácia referem-se ao auto-julgamento das capacidades para organizar e realizar planos de acção exigidos com o propósito de se alcançar um certo grau de performance no futuro.

Segundo Bandura (1997, 2001), a auto-eficácia é um bom preditor da forma como as pessoas se sentem, do esforço que empreendem nas suas actividades e do quanto persistem perante as dificuldades e obstáculos.

As pessoas com níveis elevados de auto-eficácia têm mais certezas em relação às suas capacidades e habilidades e respondem com maior eficácia aos diversos estímulos ambientais. De acordo com um estudo de Llorens, Schaufeli, Bakker e Salanova (2007), os estudantes com elevados níveis de auto-eficácia apresentam por sua vez elevados níveis de envolvimento.

No estudo desenvolvido por Linnenbrink e Pintrich (2003), destacaram o papel das crenças de auto-eficácia sobre o envolvimento dos estudantes na sala de aula e na aprendizagem e salientaram a relação entre as crenças de auto-eficácia com as diversas componentes do envolvimento e da aprendizagem. A figura 2 (Linnenbrink & Pintrich, 2003) sustenta e facilita a compreensão desses pressupostos teóricos destes investigadores. Linnenbrink e Pintrich (2003), referem que a auto-eficácia pode dar origem a um maior envolvimento dos estudantes e, posteriormente, a mais aprendizagem e a melhor desempenho escolar, sendo que o envolvimento comportamental é disso um reflexo. A quantidade de

esforço reflecte o nível de envolvimento comportamental dos estudantes. É mais certo que os estudantes que tenham um sentido elevado da sua eficácia relativamente às suas capacidades para executar uma determinada actividade se dediquem, se esforcem, persistam e peçam ajuda. Por outro lado, os estudantes com um baixo sentido de eficácia quanto às suas capacidades, têm menos probabilidade de se esforcem e de se dedicarem e tendem a desistir mais facilmente perante as adversidades.



**Figura 2** - Quadro Geral de Auto-Eficácia , Envolvimento e Aprendizagem (Linnenbrink e Pintrich 2003)

O envolvimento cognitivo correlaciona-se positivamente com as crenças de auto-eficácia uma vez que a qualidade do esforço empreendido nas estratégias cognitivas e metacognitivas de aprendizagem reflectem o nível de auto-eficácia dos estudantes e, ao mesmo tempo, correspondem a um indicador de envolvimento cognitivo. Parece evidente que a qualidade do esforço traduz níveis mais elevados de envolvimento cognitivo, melhor aprendizagem e maior capacidade de realização (Pintrich & Schrauben citado por Linnenbrink & Pintrich, 2003).

No contexto do envolvimento emocional, parece que as crenças de valor como a importância e utilidade da escola, não podem ter um efeito directo sobre a aprendizagem e a realização, contudo actuam através do aumento do envolvimento cognitivo e do uso de diversas estratégias cognitivas e metacognitivas (Pintrich & Schrauben citado por Linnenbrink & Pintrich, 2003). Para além disso, segundo Linnenbrink e Pintrich (2003), as crenças relativas ao valor podem levar os estudantes a optarem por se envolverem em tarefas futuras, o que tem uma relação indirecta com a aprendizagem. Deste modo, os afectos



positivos e negativos podem estar ligados com uma melhor aprendizagem e melhor desempenho.

Em síntese, as crenças de auto-eficácia proporcionam às pessoas um mecanismo auto-motivador já que, como reflexo da auto-observação das próprias competências, a pessoa impõe-se a si mesma metas e faz esforços para alcançar objectivos futuros (Bandura, 1997, 2001). Por esta razão, os estudantes que acreditem que possuem as capacidades necessárias, para a realização de uma determinada tarefa têm mais probabilidade de assumirem estratégias metacognitivas correctas enquanto que os estudantes menos confiantes das suas capacidades têm menos probabilidade de usarem adequadamente estratégias metacognitivas e, consequentemente, são menos envolvidos cognitivamente.

Essas generalizações parecem aplicar-se aos estudantes de todos os níveis de ensino, isto é, do ensino primário ao ensino superior, aos diversos grupos étnicos e aos diferentes sexos. Finalmente, para Linnenbrink e Pintrich (2003), parece evidente a correlação entre as três dimensões do envolvimento e o contexto escolar. Assim, é recomendável não estudar essas dimensões do envolvimento isoladamente.

#### **1.3.4 Envolvimento dos Estudantes na Escola e Comportamento Parental**

O envolvimento dos pais na educação dos filhos é considerado um elemento fundamental na ligação entre a família e a escola. Os pais são os impulsionadores e promotores por excelência do desenvolvimento social, afectivo, intelectual e académico dos filhos. Da revisão da literatura, pôde-se verificar uma forte interacção entre a família e o processo educativo dos alunos. Quando há um envolvimento parental positivo na escola, os pais desejam que os filhos na escola tenham um bom envolvimento comportamental, cognitivo e bom desempenho académico. Quando há um baixo envolvimento parental na escola poderá haver o risco de insucesso e mesmo da evasão escolar. Quando há um interesse evidente dos pais em relação ao envolvimento dos filhos na escola, estes sentem-se mais motivados e assim, adoptam atitudes e comportamentos positivos em relação à aprendizagem e à escola no seu todo.

Segundo Cia, D’Affonseca e Barham (2004), muitos estudos revelam que o envolvimento parental afecta a dedicação dos seus filhos aos estudos, com impacto no sucesso académico. Os filhos têm mais motivação para ir à escola, estudam com mais frequência e têm melhor aproveitamento escolar. Num estudo com crianças de 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> séries, realizado por Coley (1998), verificou-se que as que relataram ter maior grau de envolvimento com o pai tiveram menos problemas de comportamento na sala de aula e melhor desempenho académico

do que as de pouco envolvimento. De acordo com investigação desenvolvida por Carter, McGee, Taylor e Williams (2007), os estudantes adolescentes que revelaram maiores níveis de envolvimento na escola são os que mostraram maiores níveis de proximidade e ligação com a família. Veiga et al. (2009) citando e.g. Hoover-Dempsey e Sandler, 1995; Festas, 2007; Veiga, 2001; referem também que a participação dos pais concorre para o envolvimento dos estudantes na escola e no desempenho académico dos mesmos (Veiga, 2001; 2008; Veiga et al., no prelo, citado por Veiga et al., 2009). Deste modo, parece evidente que existe uma relação significativa entre os graus de envolvimento na escola e ligação à família. Assim, pode-se concluir que o envolvimento dos pais é fundamental e tem implicações positivas no envolvimento dos estudantes na escola.

### **1.3.5 Envolvimento dos Estudantes na Escola e Comportamento do Docente**

Desde sempre que os professores reconhecem que influenciam as atitudes e comportamentos dos seus alunos. Segundo Lopes e Silva (2010), a arte de ensinar corresponde a uma tentativa de influenciar a aprendizagem e o comportamento dos alunos na escola. Efectivamente, na sala de aula, o professor é o principal factor extrínseco ao estudante que afecta a aprendizagem, o êxito e o envolvimento escolar.

Os resultados do estudo de Ryzin et al. (2007) revelam que uma relação de apoio professor-aluno determina a motivação, o envolvimento e interesse escolar, para além de influenciar também o comportamento prosocial e o empreendimento e realização académicos. Para Veiga et al. (2009) citando Veiga (2001, 2007, 2008), “a comunicação dos professores tem um impacto muito importante sobre os alunos” (p.4275). As crianças que relatam ter um elevado sentimento de proximidade com os professores e com os seus pares revelam-se mais envolvidas (Furrer & Skinner, 2003; Gest, Welsh, & Domitovich, 2005 citados por Veiga et al., 2009).

Para Skinner e Belmont (1993); Ryzin et al. (2007), o apoio que o professor dispensa aos alunos contribui para que estes se envolvam de modo satisfatório nas actividades, sejam elas individuais ou de grupo. Ryzin et al. (2007), destacaram no seu trabalho que a autonomia académica concedida aos alunos corresponde a um factor relevante que contribui para elevar os níveis de envolvimento na escola e da aprendizagem, favorecendo o sucesso escolar que por sua vez faz aumentar o sentido de pertença. Guimarães (2004), refere a existência de três necessidades psicológicas inatas, subjacentes à motivação intrínseca, que são propostas pela Teoria da Autodeterminação: a necessidade de autonomia, a necessidade de competência e a necessidade de pertencer ou de estabelecer vínculos.

Skinner e Belmont (1993), também demonstraram que a autonomia concedida aos alunos, a clareza dos objectivos transmitidos pelo professor e o elevado envolvimento afectivo e cognitivo do professor com os alunos, contribuíram significativamente para o envolvimento dos estudantes. Por outro lado, estes investigadores constataram que quando os professores são menos envolvidos, os alunos percebem-nos como menos envolvidos, mais caóticos e coercitivos. De acordo com Ryzin et al. (2007), a autonomia é essencial para o bem-estar psicológico dos adolescentes por evidenciar que baixos níveis de autonomia estão associados a altos níveis de ansiedade, e estratégias de *coping* negativas. Assim, cabe ao professor promover a autonomia académica na sala de aula como forma de estimular o envolvimento dos estudantes.

Desta forma, parece que o modo como o professor se relaciona com os seus alunos e a percepção que estes tiverem acerca das relações interpessoais (interacções) com o professor correlacionam com as três dimensões do envolvimento (comportamental, cognitivo e emocional) demonstradas pelos estudantes durante a realização das actividades. Segundo Skinner e Belmont (1993) esta constatação demonstra a relevância da cordialidade, do carinho e da criação de ambientes pedagógicos estimulantes e desafiadores por parte do professor na promoção de experiências de sucesso na sala de aula. De acordo com Lopes e Silva (2010), a influência do professor na sala de aula supera os factores como o ambiente familiar do aluno, a sua origem étnica e nível socioeconómico, a sua motivação e potencial intelectual. Assim, pode-se considerar que a qualidade do trabalho pedagógico e a interacção do professor com os alunos na sala de aula faz toda a diferença na aprendizagem e no envolvimento comportamental, cognitivo e emocional dos estudantes.

## **1.4 Bem-Estar**

### **1.4.1 Conceito de Bem-Estar**

De uma forma geral, entende-se por bem-estar o grau com que cada pessoa avalia a qualidade de sua vida favoravelmente como um todo (Silva et al., 2007). Deci e Ryan, (2008), consideram que o bem-estar envolve o funcionamento psicológico óptimo. Contudo, a noção do que é óptimo é polémica e carece de clarificação no seio dos investigadores.

No decurso dos anos 90, com a emergência da psicologia positiva, os investigadores e algumas áreas científicas desviando-se da habitual perspectiva patológica começam a promover o desenvolvimento humano, através do estudo dos aspectos positivos que constituem o repertório humano tais como o optimismo, a alegria, a felicidade, o amor, a esperança e fé.

Em relação ao bem-estar, as investigações foram efectuadas com base em duas perspectivas distintas. Uma, a perspectiva hedónica, refere-se à percepção do próprio indivíduo em relação à qualidade e satisfação com a vida; e a outra, eudaimónica, focaliza-se no desenvolvimento do adulto e na saúde mental (Novo, 2003). Estas duas perspectivas têm alguma relação com o hedonismo e o eudaimonismo, correntes filosóficas que fazem consistir o bem do homem no prazer pessoal (a primeira) ou na felicidade e equilíbrio (a segunda).

Ao nível conceptual, a primeira perspectiva concebe o bem-estar como um agregado de múltiplos conceitos: a felicidade, a satisfação e as experiências emocionais e designa-o de bem-estar subjectivo. A segunda perspectiva conceptualiza o bem-estar a partir das dimensões básicas do funcionamento positivo e designa-se por bem-estar psicológico (Novo, 2003).

#### **1.4.2 Bem-Estar Subjectivo**

O conceito de bem-estar subjectivo surge num contexto de investigação em que se procurava identificar as características sociais e demográficas associadas à qualidade de vida, à satisfação e à felicidade.

O bem-estar subjectivo é uma designação usada para descrever o grau de bem-estar experienciado pelos indivíduos, através das avaliações subjectivas que fazem da sua própria vida. Estas avaliações positivas ou negativas incluem apreciações e sentimentos relativos à satisfação com a própria vida em diversos domínios como, por exemplo, o trabalho, as relações interpessoais, a saúde, acontecimentos positivos ou negativos (Diener & Ryan, 2009).

Deste modo, define-se o bem-estar subjectivo como um conjunto de experiências com elevado grau de afectos positivos, baixos níveis de afectos negativos e um grau elevado de satisfação com a vida (Deci & Ryan, 2008). Segundo Diener, Suh, Lucas e Smith, (1999), embora haja uma forte correlação entre estes constructos, estes devem ser analisados de forma independente.

O bem-estar subjectivo, é um constructo que deriva da associação da abordagem hedónica do bem-estar, mas apenas em relação às componentes do afecto positivo e negativo, uma vez que, segundo Deci e Ryan (2008), a satisfação com a vida não corresponde ao conceito hedónico.

O bem-estar subjectivo pode ser entendido como uma experiência afectiva que compreende duas dimensões: a positiva e a negativa (Diener, 1994). Grande parte dos investigadores admite, na actualidade, que o afecto é a componente emocional do bem-estar subjectivo (Diener, Suh, Lucas & Smith, 1999).

Os primeiros estudos apresentados sobre o bem-estar eram descritivos acerca das medidas de felicidade e satisfação em diversos grupos. Para Diener e Biswas-Diener (2000), das investigações feitas concluíram que as variáveis demográficas como a idade, o sexo e a educação não são significativos para explicar o bem-estar subjectivo.

Para uma melhor compreensão do que é o bem-estar subjectivo, os investigadores deste domínio de investigação por exemplo, Diener e Biswas-Diener (2000), recorreram a diferentes abordagens conceptuais, por exemplo estudos com base na abordagem teórica do temperamento e da personalidade, destacaram que a dimensão genética da personalidade exerce grande influência sobre o bem-estar. Contudo, os eventos quotidianos podem diminuir ou aumentar o nível do bem-estar. Uma outra abordagem, a da adaptação, contribui significativamente para o estudo do bem-estar e propõe que os indivíduos ao longo do tempo se adaptam aos eventos bons e maus de tal maneira que não interferem no seu grau de bem-estar.

A perspectiva do Equilíbrio Dinâmico (Headley & Wearing, 1992, citado por Diener & Biswas-Diener, 2000) congrega as duas abordagens anteriores. De acordo com esta abordagem, os eventos de vida contribuem para a felicidade ou infelicidade das pessoas, em função dos bons ou maus eventos.

A perspectiva de que a felicidade das pessoas é avaliada pelos seus objectivos e valores representa uma abordagem fundamental para a clarificação do bem-estar, segundo a qual, quando o indivíduo atinge os seus objectivos e age em função da sua própria valorização tem maior probabilidade de ser feliz.

Uma outra abordagem teórica que também contribui para a compreensão do bem-estar é a Teoria do Fluir. Segundo esta teoria, a valorização de um evento depende do balanço entre as competências e os recursos disponíveis. Neste contexto, Csikszentmihayi's (2002) refere que as pessoas são felizes se normalmente estiverem envolvidas em actividades que sejam um desafio possível de alcançar.

Um grupo de investigadores destaca a cultura como moderadora das variáveis que podem influenciar o bem-estar subjectivo (Kim-Prieto, Fujita, & Diener, 2004, citados por Diener & Oishi, 2005). Por um lado, numa cultura comunitarista os indivíduos tendem a avaliar o que é mais conveniente para a sua satisfação, por exemplo o bem-estar da sua família como uma extensão importante da sua felicidade; por outro, numa cultura individualista, quando as pessoas medem o grau de satisfação com a vida, tendem a dar maior importância aos seus próprios valores, à sua autonomia e aos sentimentos.

Resumidamente, o bem-estar subjectivo abarca o estudo dos factores que compõem uma boa vida de acordo com as avaliações das pessoas, ou seja, o conceito de qualidade de vida varia com os pressupostos que cada pessoa dispõe para definir se a sua vida tem sentido ou não. Deste modo, o modelo do bem-estar subjectivo que em termos coloquiais recebe a designação de felicidade, alude às avaliações que as pessoas fazem das suas vidas seja na dimensão cognitiva seja na dimensão afectiva (Diener & Biswas-Diener, 2000).

### **1.4.3 Bem-Estar Psicológico**

O conceito de bem-estar psicológico, identificado por Carol Ryff (1989), é um constructo multidimensional que abarca diferentes aspectos de natureza cognitiva e afectiva. Este modelo surge para colmatar as limitações do modelo de Bem-Estar Subjectivo (Diener, 1984). Tendo por base um novo paradigma epistemológico, o bem-estar psicológico desenvolve-se como alternativa para ultrapassar as lacunas deixadas pelo bem-estar subjectivo (Bizarro, 1999; Nunes, 2007), uma vez que o bem-estar global ultrapassa a avaliação positiva da vida, a presença de afectos positivos e a ausência de afectos negativos. O constructo do bem-estar psicológico foi conceptualizado e enquadrado numa perspectiva eudaimónica, isto é, centrada no desenvolvimento do adulto e da saúde mental.

Este constructo envolve as dimensões de crescimento pessoal, isto é, a necessidade de desenvolvimento pessoal, a participação em experiências novas e desafiantes; aceitação de si, ou seja, relata o grau de auto-conhecimento, funcionamento óptimo e a maturidade; relações positivas com os outros, ou seja, a capacidade de estabelecer relações interpessoais empáticas e afectuosas com os outros, bem como a competência na resolução de problemas; autonomia, enquanto indicador do locus interno de avaliação e a independência das aprovações externas; propósito na vida que retrata a habilidade em estabelecer objectivos, conferindo significado à própria vida e controlo sobre o meio, isto é, a capacidade de o indivíduo fazer opções e criar ambientes propícios às suas características pessoais e domínio de ambientes complexos.

Segundo Novo (2003), Ryff incorpora um conjunto de teorias e conceitos de outros autores, reinterpretando-os no que têm de positivo, à luz da sua própria perspectiva de bem-estar psicológico. Salientamos: auto-realização (A. Maslow), personalidade e individuação (C. G. Jung), teoria da personalidade e conceito de maturidade (G. Allport), teoria do funcionamento pleno (C. Rogers). Ryff assimila os elementos convergentes destas concepções teóricas para conceituar o bem-estar psicológico como um constructo multidimensional que congrega várias dimensões do funcionamento psicológico positivo da vida adulta (Ryff, 1989).

Este novo modelo desenvolvido por Ryff, ao contrário das concepções anteriores, apresenta e abre novas perspectivas sobre as vertentes da personalidade e da saúde mental, contribuindo deste modo para identificar domínios específicos, seja na investigação, na avaliação, na intervenção, na prevenção ou promoção da saúde mental em grupos específicos ou na comunidade em geral (Novo, 2003).

#### **1.4.4 Modelo Cognitivo-Comportamental-Desenvolvimentista de Bem-Estar Psicológico na Adolescência**

Ao nível da investigação específica no domínio do bem-estar, encontramos mais estudos dedicados à população adulta e idosos do que a crianças e adolescentes. Dificuldades em conceptualizar o desenvolvimento positivo na adolescência podem justificar essa opção.

No entanto, de modo a congregar as mais recentes abordagens sobre o bem-estar psicológico, Bizarro (1999) desenvolveu um modelo com base na perspectiva cognitivo-comportamental-desenvolvimentista por considerá-lo o mais ajustado à população adolescente. De acordo com Beck, 1976, 1991, citado por Bizarro (2001), este modelo baseia-se numa concepção do funcionamento psicológico que destaca a componente cognitiva e a sua inter-relação com a componente comportamental e a emocional. Este modelo é desenvolvimentista por adequar-se às características da população a que se destina (Ryff & Keyes, 1995). Bizarro (1999, 2001) apresenta o bem-estar psicológico como um constructo multidimensional e integrador. Bizarro (2001) refere que o bem-estar “ não significa apenas a ausência de problemas ou perturbações psicológicas mas, igualmente, a presença de recursos pessoais que promovam e facilitem o funcionamento psicológico das pessoas” (p.85). Neste sentido, cinco dimensões compõem este constructo. Três avaliam a presença de recursos pessoais positivos ao bem-estar psicológico dos jovens (Cognitiva-Emocional Positiva, Apoio Social e Percepção de Competências) e duas avaliam os níveis de dificuldades desses adolescentes (Ansiedade e Cognitiva-Emocional Negativa).

A dimensão Ansiedade compreende as reacções comuns dos adolescentes, podendo ser alterações súbitas de comportamento, dificuldades em estar parado, agitação, dificuldades de concentração. Estes sintomas (Bizarro, 2001), se forem “frequentes e pervasivos, podem afectar o bem-estar psicológico dos jovens” (p.88).

A dimensão Cognitiva-Emocional Negativa e dimensão Cognitiva-Emocional Positiva. A dimensão Cognitiva-Emocional Negativa enfatiza os aspectos cognitivos e emocionais de valência mais negativa. A dimensão Cognitiva-Emocional Positiva destaca os aspectos cognitivos e emocionais de valência mais positiva. Estas duas vertentes da

Cognição-Emocional, podem ser auto-verbalizações e percepções das situações de valências mais positivas ou negativa, próprias dos adolescentes. Deste modo, e segundo Bizarro (2001), “a valência positiva ou negativa pode ser determinante como facilitadora ou inibidora das respostas adaptativas destes jovens” (p.89). Ou seja, estas dimensões tanto podem contribuir para menor ou maior bem-estar na adolescência.

A dimensão Apoio Social avalia a percepção que os adolescentes fazem do grau de apoio social à sua disposição. Segundo Gotlieb, 1991, citado por Bizarro (2001), estudos apontam para uma relação directa e positiva entre apoio social e bem-estar psicológico. Do mesmo modo, há estudos que verificaram existir uma relação entre o défice de apoio social e dificuldades psicológicas nos adolescentes (Kalataf, 1997; Windle, 1992, citado por Bizarro, 2001). O apoio social inclui o apoio emocional, a partilha de actividades, o companheirismo, a revelação de pensamentos e emoções pessoais, a ajuda instrumental, contribuindo para a promoção da percepção de valor pessoal, de auto-eficácia, a resolução de problemas estimulando o domínio de tarefas desenvolvimentistas (Sarason, Sarason, & Pierce, 1990). Segundo Bizarro (2001); Chu, Saucier e Hofner (2010); e Fernandes (2007), existe uma relação positiva entre o apoio social e o bem-estar psicológico, uma vez que os jovens que beneficiem de uma ajuda nas dificuldades inevitáveis do seu desenvolvimento desenvolverão a possibilidade de maior bem-estar.

A dimensão Percepção de Competências abrange as auto-percepções de competência em áreas consideradas importantes para os jovens, tais como resolver problemas com os amigos ou os pais, sucesso escolar e fazer amigos (e.g., Hartup, 1992; Putallaz & Sheppard, 1992; Quamma & Greenberg, 1994, citados por Bizarro, 2001). A percepção de competências tem sido considerada muito relevante para o bem-estar psicológico e para a adaptação dos adolescentes, uma vez que se relaciona directamente com as reacções afectivas e com a orientação motivacional para os desempenhos (Bizarro, 1999, 2001).

Um estudo longitudinal realizado por Bizarro (1999) revela que, embora o bem-estar psicológico seja um constructo multidimensional, todas as cinco dimensões concorreram para uma única dimensão global.

Num estudo realizado com 1200 adolescentes com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos, Keyes (2009), citado por Matos, Cherpe, Figueira e Marques Pinto (no prelo), através de análises factoriais confirmatórias, obteve a existência de três factores latentes que apresentavam boa consistência interna: bem-estar emocional, bem-estar social e bem-estar psicológico. Este estudo desenvolvido a partir do *Mental Health Continuum – Short Form for Youth* – (MHC - SF), analisa a saúde mental num *continuum* e a avaliação é feita através



do grau de bem-estar - emocional, social e psicológico – percebido pelos adolescentes. Esta percepção pode traduzir-se por um lado, em *languishing*, ou seja o adolescente não está bem e não tem bom funcionamento e, por outro lado, pode traduzir-se ou em bem-estar moderado ou em *flourishing*, isto é, o adolescente revela boa combinação entre o bem-estar emocional e o funcionamento positivo. Segundo este mesmo autor, citado por Matos et al. (no prelo), as dimensões do bem-estar psicológico incluem os sintomas de funcionamento positivo.

A abordagem do bem-estar psicológico segundo o modelo cognitivo-comportamental-desenvolvimentista tem uma relevância significativa no campo da adolescência, já que esta fase do desenvolvimento humano se reveste de especial importância para a construção da identidade, de padrões de comportamento e desenvolvimento de competências pessoais e sociais, e é caracterizada como sendo uma fase de transição e de profundas mudanças tanto no aspecto físico, emocional, social como cognitivo (Piaget, 1972; Silva, 2004).

#### **1.4.5 Auto-Eficácia, Envolvimento na Escola e Bem-Estar Psicológico dos Estudantes**

A auto-eficácia, como já foi anteriormente referido, é o julgamento que cada indivíduo faz de si próprio acerca da sua capacidade para realizar determinadas ações num contexto específico. A auto-eficácia é a resposta à pergunta: “Consigo fazer isto?” Deste modo, se a resposta for negativa, isto é, se o estudante revelar fracas crenças de auto-eficácia, terá poucos incentivos para se envolver na escola e os níveis de bem-estar tendem a diminuir. De acordo com os teóricos da auto-eficácia, uma baixa auto-eficácia causa problemas de motivação se os estudantes acreditarem que não poderão alcançar o sucesso em determinadas tarefas. O esforço será superficial, desistem rapidamente ou ainda evitarão a tarefa.

Baixas crenças de auto-eficácia impedem o alcance do sucesso académico, e a longo prazo criam auto-profecias de fracasso e desamparo aprendidos que podem devastar o bem-estar psicológico nos estudantes (Margolis & McCabe, 2006). Os estudantes que referem gostar da escola que frequentam, têm maior probabilidade de se sentirem melhor consigo próprios e revelam níveis mais elevados de bem-estar subjectivo (Huebner & McCullough, 2000; Natvig et al., 2003, citados por Fernandes, 2007). As percepções de auto-eficácia geral e académica e a percepção de apoio e suporte social por parte dos professores e dos amigos estão associadas a um maior envolvimento e satisfação escolar (Natvig et al., 2003, citado por Fernandes, 2007). De realçar que a teoria da auto-determinação postula que a satisfação das necessidades de autonomia académica e o sentido de pertença à escola contribuem para elevar os níveis de envolvimento na escola, ao mesmo tempo que influenciam e reforçam o desenvolvimento das capacidades e o ajustamento psicológico positivo (Ryzin et al., 2007).

De acordo com Bizarro (1999), a percepção de competências ou de capacidade funcional é fundamental para o bem-estar psicológico e a adaptação dos adolescentes. Assim, para além da relevância de o indivíduo adquirir competências, torna-se importante sentir-se motivado a realizá-las em diversos contextos. A existência de mediadores cognitivos, segundo Bandura (1977), é importante porque quanto maior for a percepção de competências do indivíduo, maiores serão as crenças de auto-eficácia podendo ter consequências comportamentais positivas bem como na utilização dos recursos. Segundo Matos (1997), o sentido de auto-eficácia na realização das tarefas, a presença de afectos positivos e o sentido de autonomia contribuem para um maior bem-estar.

De acordo com Pajares e Olaz (2008), na escola, os professores podem trabalhar no sentido de promover a aprendizagem e a confiança académica dos alunos, utilizando a teoria social cognitiva. Para estes autores, os professores podem aperfeiçoar os estados emocionais dos seus alunos e corrigir auto-crenças e hábitos negativos de pensamento. Para estes mesmos investigadores, altas crenças de auto-eficácia promovem as realizações humanas e o bem-estar de incontáveis maneiras. Margolis e McCabe (2006), sugerem que os professores deverão ensinar aos alunos técnicas de relaxamento de modo a lidarem com os estados psicológicos injustificados ou desajustados. Estudantes que sofrem de excessiva ansiedade têm baixa auto-eficácia e são pouco envolvidos na escola. Ryzin et al. (2007) identificaram uma correlação entre o envolvimento dos alunos na escola e o seu desempenho escolar e referem uma influência do envolvimento sobre o bem-estar psicológico.

A escola, enquanto espaço de excelência para promover a socialização, devia focar-se nas necessidades psicológicas básicas dos estudantes, que se entendem como essenciais para o bem-estar psicológico. Um ensino centrado nas necessidades individuais dos alunos permite um maior envolvimento na escola, assim como uma maior aquisição de competências académicas.

#### **1.4.6 Bem-estar e Promoção de Competências Pessoais e Sociais**

Tendo em conta que durante os procedimentos metodológicos do estudo empírico que apresentamos no capítulo seguinte foram desenvolvidas actividades promotoras de competências pessoais e sociais, e, considerando que estas mesmas competências pessoais e sociais estão relacionadas com o bem-estar psicológico e com as crenças de auto-eficácia, optou-se por apresentar o seu conceito e a sua interligação com o bem-estar.

Para iniciar a análise do conceito de competência, a primeira coisa que temos de reconhecer é a ambiguidade e a arbitrariedade com que se tem usado a palavra competência,

seja nos contextos não formais, seja no contexto académico ou contextos oficiais (Barnés, 2005). Competência pode ser sinónimo de capacidade, eficiência, habilidade, qualificação, entre outros.

O sucesso da Educação Baseada na Competência (Competence Based Education), além das traduções, e com destaque para a acessibilidade da informação através de meios informáticos, aumentaram a arbitrariedade de usos e promovendo uma definição nem sempre clara de competências padronizadas. Além disso, as diferentes formas de classificar competências criam sobreposições que aumentam a ambiguidade do conceito. Encontramos classificações muito diferentes de competências (Weinert, 2004). Por exemplo: de acordo com a natureza das suas características (competências intelectuais, sistémicas, técnicas ou científicas); segundo seu propósito ou finalidade (competências de aprendizagem organizacional, de empregabilidade ou directivas); segundo seu contexto de aplicação (competências académicas, profissionais e laborais); segundo seu papel na estrutura da aprendizagem e formação (competências chave, competências transcurriculares, metacompetências).

Analisando um conjunto de definições, Bonilla (2010) identifica duas direcções divergentes. A primeira refere-se à capacidade de as pessoas alcançarem resultados favoráveis ou desejados, especialmente, no que diz respeito às expectativas dos outros; trata-se de objectivos cuja definição é exterior ao aluno e que é utilizado para avaliar o desempenho individual em tarefas ou funções considerados relevantes. A segunda diz respeito à orientação sistémica, caracterizada por considerar competência que combina os inputs da competência como por exemplo os conhecimentos, as habilidades e valores; o contexto individual como por exemplo a pessoa e o seu ambiente em que a competência se desenvolve e se aplica, e os processos e resultados do presente em relação à compreensão e transformação de uma realidade complexa (inerentes às condições e circunstâncias), e neste caso a valorização das competências é para resolver problemas específicos das pessoas e seu meio ambiente.

A relação entre a educação e a competência pode ser vista nesta perspectiva dicotómica. Para a primeira perspectiva, o conceito de competência é instrumental: os "padrões de competência" são os critérios para definir a estrutura do sistema de ensino, os objectivos de aprendizagem, a oferta de formação e tempo de formação.

O Quadro Europeu de Qualificações para a Aprendizagem ao Longo da Vida segue globalmente esta orientação, na medida em que procura uma "referência comum para aumentar a transparência das qualificações" dos Estados-Membros, colocando "sobre os diferentes sistemas nacionais qualificações para permitir uma maior comunicação entre eles.

Uma análise do conceito de competências não pode omitir a referência a habilidades intra e interpessoais e metacompetências. As habilidades intrapessoais são competências, habilidades e atitudes que determinam o comportamento individual, as reacções, os estados mentais, o estilo de imitação e o estilo de comunicação (Weinert, 2004).

As habilidades interpessoais são relativas à dimensão social, à interacção e colaboração com os outros, muitas vezes são incluídas neste caso, as competências de índole moral.

As metacompetências são as habilidades que correspondem ao processo de avaliação da disponibilidade, uso e qualidade da aprendizagem de competências pessoais (Nelson & Narens, 1990, citado por Weinert, 2004). Assim, nesse aspecto, são considerados a criatividade, a reflexão crítica, a análise sistémica ou holística, a agilidade mental, o auto-conhecimento e a auto-avaliação.

O documento publicado pela OCDE (2005) conhecido como DeSeCo, isto é, Definição e Selecção de Competências, corresponde ao resumo executivo do projecto da Definição e Selecção de Competências, partindo das necessidades dos indivíduos e das sociedades.

O DeSeCo enquadra-se nas avaliações do PISA, e apresenta o conceito de competências como sendo “a capacidade de os estudantes de analisar, raciocinar e comunicar de forma eficaz, resolvendo e interpretando problemas em diversas áreas” (p.2). O DeSeCo propõe o conceito de competências chave partindo das necessidades das sociedades actuais e dos indivíduos visando “o bem-estar pessoal, social e económico” (p. 3).

A aprendizagem das competências, resultante da socialização, começa no início da vida e prolonga-se pela vida fora, ocorrendo geralmente, como um processo de imitação dos modelos disponíveis no envolvimento do indivíduo (Bandura, 1976; Pareja, 1981, citados por Matos, 1997).

As competências pessoais e sociais são definidas em termos de capacidades de vida, de adaptação às diversas áreas de funcionamento do indivíduo, cuja aplicação é vasta (Bizarro, 1997). Para Matos (1997) elas correspondem a um conjunto de acções, atitudes e pensamentos que o indivíduo exhibe na sua relação com a comunidade, com os indivíduos com que interage e a ele próprio. As competências pessoais e sociais recebem também a designação de tarefas desenvolvimentistas (Bizarro, 1997). Essa designação advém da associação ao desenvolvimento de cada indivíduo, à sua trajectória de vida pessoal, e a passagem por muitas e variadas tarefas. Estas tarefas tanto podem incluir situações banais como situações complexas (Bizarro, 1997). Deste modo, torna-se fundamental a aquisição de

competências pessoais e sociais, no sentido que elas podem revelar o funcionamento equilibrado ou não do indivíduo. Segundo Silva (2004), quase todas as teorias de desenvolvimento se referem ao tema da socialização e da relevância das interações e relações sociais enquanto factores de saúde mental e desenvolvimento. O processo de socialização que se inicia na infância avança pela adolescência, num *continuum*, contribuindo para a aquisição de competências sociais, bem como de aprendizagem social consoante vão sendo aceites pelos grupos de pares. Se, pelo contrário, as crianças e adolescentes não tiverem adquirido as competências próprias da etapa de desenvolvimento correspondente à idade em que se encontram, são rejeitadas ou pouco aceites pelos seus pares.

É neste contexto que Bizarro (1997), citando Dryfoos, 1990; Hamburg, 1990; Schinke e Gilchrist, 1984; Snow (1985) refere que “se o indivíduo não possui as competências necessárias para lidar com as exigências desenvolvimentistas e ambientais que se lhe deparam quotidianamente, poderão surgir dificuldades ou problemas que, eventualmente, conduzirão a uma inadaptação psicológica” (p.120). Pope (1986) e Beauchamp e Anderson (2010), são de opinião que existe uma correlação positiva entre o défice de competências pessoais e sociais e uma multiplicidade de problemas que o indivíduo experimenta, desde perturbações comportamentais na adolescência, baixa auto-estima, dificuldades escolares, suicídio, problemas conjugais, depressão até à esquizofrenia.

Neste contexto, a promoção do bem-estar psicológico nas crianças e jovens tem constituído uma das principais preocupações dos psicólogos, particularmente, mas também dos técnicos de saúde, dos pais e dos agentes educativos em geral (Bizarro, 2001). Decorrentes desta preocupação, os psicólogos têm trabalhado no sentido de melhor contribuir para a sua promoção. Alguns investigadores (e.g. Diener & Fujita, 1995; Segrin & Taylor, 2007) têm vindo a estudar as relações entre o bem-estar subjectivo e as competências pessoais e sociais.

A promoção de competências pessoais e sociais pode ser desenvolvida a partir de dinâmicas realizadas na escola, que constitui um local por excelência, para a implementação destes programas por ser nela que os adolescentes passam boa parte do seu tempo e porque a escola dispõe de dados individuais de cada aluno (Bizarro, 1997). Deste modo, a escola, através dos professores, pode usar estratégias para aumentar o bem-estar a partir de dinâmicas diversas de promoção de competências pessoais e sociais. As pesquisas têm destacado que a participação em actividades extracurriculares está positivamente associada à diminuição de problemas comportamentais, a um menor abandono escolar e a um melhor desempenho escolar. Esta participação relaciona-se também com o estabelecimento de relações

interpessoais positivas, com a aquisição de competências e recursos positivos fundamentais para que o jovem possa ser simultaneamente activo e produtivo. As actividades promotoras de competências pessoais e sociais representam excelentes oportunidades de desenvolvimento humano, pois fomentam a auto-estima e previnem os índices de depressão (Howie, Lukacs, Pastor, Reuben & Mendola, 2010).

Num estudo desenvolvido por Diener e Fujita (1995) com 195 estudantes, estabeleceu-se a relação entre diversos recursos pessoais como suporte familiar, competências sociais, inteligência e dinheiro com o bem-estar subjectivo. Os resultados apontaram para uma forte relação entre as competências sociais e o bem-estar. Assim, pode-se referir que a aquisição de competências sociais influencia positivamente o estabelecimento de relações saudáveis, contribuindo deste modo para elevar os níveis de bem-estar psicológico.

Num outro estudo realizado por Argyle e Lu (1990), entenderam identificar a relação entre as competências sociais e o bem-estar. As competências foram avaliadas a partir da ansiedade social, asserção e resolução de conflitos. Os resultados revelaram uma forte correlação entre as competências sociais e o bem-estar, destacando que os indivíduos com maiores valores de bem-estar, tinham maiores valores nas medidas de competências sociais e valores menos elevados na ansiedade social. Os indivíduos que apresentavam valores menos elevados de bem-estar, evidenciavam valores mais baixos nas competências sociais. Os resultados destes estudos destacam a importância da aquisição e desenvolvimento de competências sociais na promoção do bem-estar psicológico. Assim, segundo Beaucham & Anderson (2010), a falência do processo de aquisição de competências pessoais e sociais tem implicações profundas para o indivíduo comprometendo o seu ajustamento e desenvolvimento pessoal e social, diminuindo deste modo o bem-estar psicológico.

As competências sociais referem-se à capacidade de congregar afecto, cognição e comportamento para a resolução e gestão de determinadas tarefas bem como ser detentor de um desenvolvimento positivo (Matos, 1997), essenciais para o bem-estar psicológico.

Qualquer que seja a perspectiva adoptada (terapêutica, preventiva ou promocional) a preocupação com a restauração ou com a promoção do bem-estar psicológico é o principal objectivo a ser atingido pelos psicólogos (Bizarro, 1999, 2001).

## CAPÍTULO 2 – MÉTODO

O estudo é de natureza quantitativa. Os participantes do estudo são estudantes adolescentes de uma Escola Secundária de S. Vicente, Cabo Verde. As variáveis dependentes contempladas neste estudo são as associadas às crenças de auto-eficácia, ao envolvimento na escola e ao bem-estar psicológico obtidas a partir dos itens dos Questionários da Escala de Avaliação do Bem-Estar Psicológico na Adolescência (EBEPA) e ao Questionário acerca do Envolvimento dos Estudantes na Escola (QEEE) e ao SEQ-C. As variáveis independentes são: Sexo do aluno; Idade – 14 aos 17; Ano de Escolaridade do 8º, 9º e 10º.

### 2.1 Participantes

A selecção dos participantes foi aleatória. No entanto, a opção pela escola foi intencional e prende-se com o facto de a investigadora ser docente no estabelecimento de ensino onde foi extraída a amostra.

Um total de 46 estudantes/indivíduos resultantes de uma amostra aleatória cuja participação foi voluntária. Do total da amostra, 15 estudantes são do sexo masculino (32.6%) e 31 são do sexo feminino (67.4%). As idades dos participantes variam entre os 14 (idade mínima) e os 17 (idade máxima), com uma média de 15.43 e um desvio padrão de 0.62 anos, frequentando 8º, 9º e 10º anos de escolaridade. Estes foram divididos em dois grupos: um Grupo Experimental (sendo 7 do sexo masculino e 16 do sexo feminino, respectivamente, 30.4% e 69.6%) e um Grupo de Comparação (sendo 8 do sexo masculino e 15 do sexo feminino, respectivamente, 34.8% e 65.2%).

### 2.2 Instrumentos

O estudo foi realizado com recurso a três instrumentos - Escala de Bem-Estar Psicológico na Adolescência (EBEPA) de Bizarro (1999), o Questionário acerca do Envolvimento dos Estudantes na Escola (QEEE) de Lopes (2011) e o *Self-Efficacy Questionnaire for Children* (SEQ-C) de Muris (2001), validado por Nogueira (2008).

A auto-eficácia dos estudantes foi medida através da versão portuguesa do *Self-Efficacy Questionnaire for Children* (SEQ-C) de Muris (2001), validada por Nogueira (2008). Este instrumento foi concebido para medir a percepção das crenças de auto-eficácia nas crianças. No entanto, o termo “*children*” foi traduzido por “colegas”, uma vez que “*children*” não se aplica aos adolescentes que compõem a amostra dos participantes no estudo de validação. O SEQ-C é composto por 24 itens divididos em 3 subescalas: auto-eficácia

académica (ex. Consigo fazer com que os meus professores me ajudem quando tenho dificuldades nos trabalhos); auto-eficácia social (ex. Consigo expressar as minhas opiniões quando outros colegas discordam de mim); auto-eficácia emocional (Consigo controlar os meus sentimentos). A resposta é dada num formato escala de Likert de 5 pontos desde *Nunca* ao *Sempre*. Os resultados são obtidos por subescala e por valor total da auto-eficácia.

O SEQ-C é um instrumento com boas qualidades psicométricas e a confiabilidade das 3 subescalas é boa. Os valores do alpha de Cronbach nas 3 subescalas estão acima dos 0.80.

A parte D contida no Questionário acerca do Envolvimento dos Estudantes na Escola (QEEE), corresponde integralmente ao *Self-Efficacy Questionnaire for Children* (SEQ-C) de Muris (2001), validada por Nogueira (2008).

O envolvimento na escola foi avaliado com recurso ao (QEEE) Questionário acerca do Envolvimento dos Estudantes na Escola de Lopes (2011). Este questionário de resposta fechada é composto por 94 itens distribuídos por 7 subescalas: envolvimento académico (por ex. Gosto da minha escola); envolvimento comportamental (por ex. Quando estou nas aulas, participo nas actividades propostas); envolvimento cognitivo (por ex. Estou muito interessado em aprender); auto-eficácia académica (por ex. Consigo estudar quando há outras coisas interessantes para fazer); envolvimento parental (ex. O meu enc. de educação/pais acompanham o meu progresso escolar); envolvimento dos professores (ex. Os professores adaptam as fichas /testes às capacidades dos alunos); envolvimento no Projecto (ex. Desde que frequento o Projecto, melhorei a minha postura na sala de aula). A resposta é dada num formato de escala de Likert de 5 pontos. As 3 últimas subescalas não foram utilizadas na presente investigação por não fazerem parte dos objectivos da mesma. As qualidades psicométricas do QEEE foram testadas e validadas através do PASW-18 (Predictive Analytics SoftWare) após os cálculos do coeficiente da alfa de Cronbach e da consistência interna. Os valores das subescalas situam-se entre os 0.80 e 0.90, indicando boa consistência interna.

O bem-estar psicológico foi avaliado através da Escala de Bem-Estar Psicológico na Adolescência que é um instrumento formado por 28 itens distribuídos por 5 subescalas: percepção de competências (ex. Achei que era capaz de fazer as coisas tão bem como os outros); apoio social (ex. Tive um/a amigo/a íntimo/a que me compreendeu mesmo); cognitiva-emocional negativa (ex. Senti-me tão triste e desencorajado a ponto de achar que já nada valia a pena); cognitiva-emocional positiva (ex. Senti-me uma pessoa feliz); ansiedade (ex. Senti-me nervoso e tenso). A resposta é dada num formato de escala de Likert de 6 pontos desde *Sempre* a *Nunca*, relativa a auto-avaliação da frequência da ocorrência. Deste modo uma maior frequência nos itens respeitantes às subescalas percepção de competências,



apoio social e cognitiva-emocional positiva, evidencia um maior bem-estar; assim como uma maior frequência nas subescalas cognitiva-emocional negativa e ansiedade pontua para um menor bem-estar. Os resultados são obtidos por subescala e por valor global. A avaliação é calculada em cada subescala, através do somatório das respostas dadas aos itens, dividindo pelo número de itens de cada subescala (os resultados podem variar entre 1 a 6 para cada subescala). O cálculo do valor total é feito através da média das médias obtidas em cada subescala, depois de invertidos os itens negativos.

A EBEPA é um instrumento com boas qualidades psicométricas, sendo que os valores do alfa de Cronbach nas cinco subescalas variam entre 0.85 e 0.90, indicando boa consistência interna.

### **2.3 Procedimento**

Para a aplicação dos questionários, submetemos os mesmos à aprovação da direcção da escola. Após aprovação, a escola solicitou aos pais e encarregados de educação a autorização para os educandos participarem na investigação através da assinatura de documento informativo. A aplicação dos questionários decorreu em horário de leccionação. Para o preenchimento dos questionários foram dadas as instruções sobre como fazê-lo correctamente e garantindo o anonimato e a confidencialidade das respostas.

Numa primeira etapa deste trabalho, em Julho, aplicamos o Questionário EBEPA a uma amostra de 46 estudantes adolescentes para a recolha de dados sobre o bem-estar psicológico. Numa etapa posterior, Novembro, aplicamos novamente o Questionário EBEPA com o objectivo de estabelecer a comparação entre os níveis de bem-estar desses dois períodos. Simultaneamente, aplicamos o Questionário acerca do Envolvimento dos Estudantes na Escola (QEEE) para entendermos a relação entre as variáveis auto-eficácia, envolvimento na escola e o bem-estar psicológico.

Posteriormente foram realizadas um programa de intervenção junto dos estudantes adolescentes com o objectivo de fortalecer as suas crenças de auto-eficácia e, consequentemente, elevar o seu nível de envolvimento na escola e promover o seu bem-estar.

Finalmente, no pós-teste foram aplicados de novo os três instrumentos a fim de verificar o impacto do programa. O programa de actividades promotoras do bem-estar psicológico e do envolvimento na escola foi desenvolvido a partir de dinâmicas realizadas em sessões bissemanais que decorreu na própria escola dos participantes.

## CAPÍTULO - 3 – RESULTADOS

Os dados recolhidos nos 3 instrumentos EBEPA, QEEE e SEQ-C, foram submetidos a um tratamento estatístico através do programa IBM SPSS, versão 19. Procedeu-se aos cálculos das estatísticas descritivas e análise estatística, nomeadamente os coeficientes de correlação, coeficientes de consistência interna (alfa de Cronbach), teste *t* de *Student*, análise de variância com medidas repetidas.

Inicialmente, recorreu-se à estatística descritiva para testar a garantia e a validade das escalas. Para proceder à avaliação da garantia das escalas foi utilizado o coeficiente de consistência interna, alfa de Cronbach e para determinar a validade dos instrumentos, isto é, se estes medem aquilo que se pretende medir e se as diversas componentes contextuais analisadas se relacionam entre si como se pretende. Optou-se pelo coeficiente de *ró* de *Spearman* (não-paramétrico) uma vez que o número de participantes neste estudo é reduzido, ou seja, é inferior a cem.

De seguida, tendo por base os resultados obtidos a partir do coeficiente de *ró* de *Spearman*, procedeu-se à análise das correlações entre as diferentes dimensões da auto-eficácia (académica, social e emocional); entre as diferentes dimensões do envolvimento na escola (comportamental, cognitivo e emocional); entre as diferentes dimensões do bem-estar psicológico (percepção de competências, apoio social, cognitiva emocional negativa, cognitiva emocional positiva e ansiedade), entre a auto-eficácia e as dimensões do envolvimento; entre a auto-eficácia e as dimensões do bem-estar e entre as diferentes dimensões do envolvimento e o bem-estar.

Numa etapa posterior da análise e visando testar as hipóteses, os resultados obtidos foram analisados com recurso à estatística inferencial essencialmente para estudar as diferenças entre determinados grupos (Almeida & Freire, 2008): os grupos com intervenção e sem intervenção e os géneros masculino e feminino. Foram utilizados testes *t* de *Student*, além de uma análise de variância com medidas repetidas.

O número de participantes é bastante reduzido para esta análise multivariada, deste modo, estes resultados devem ser lidos com precaução.

Em relação à comparação das médias das diferentes sub-escalas e escalas globais dos instrumentos de avaliação obtiveram-se os seguintes resultados:

**Tabela 1 - Resultados obtidos nas Escalas Globais e nas Sub-Escalas da EBEPA, QUEEE e SEQ-C entre Pré e Pós-Teste**

Escalas e Sub-Escalas	Média (Pré teste)	Média (Pré teste)	Média (Pós teste)
	Julho	Novembro	Dezembro
1.Percepção de competências	16.90	16.37	18.41
2.Apoio Social	27.63	21.33	23.65
3.Cognitiva Emocional Negativa	28.11	22.98	22.48
4.Cognitiva Emocional Positiva	28.91	20.83	23.65
5.Ansiedade	23.34	16.83	20.11
6.Envolvimento Emocional	-	66.13	66.09
7.Envolvimento Comportamental	-	35.52	35.63
8.Envolvimento Cognitivo	-	65.26	65.48
9.Auto-eficácia Acadêmica	-	27.67	29.13
10.Auto-Eficácia Social	-	31.41	32.26
11.Auto-Eficácia Emocional	-	26.20	27.96
12.Bem-Estar Psicológico	124.89	98.33	108.30
13.Auto-Eficácia	-	85.28	89.35
14.Envolvimento	-	166.91	167.20

N= 46

Os resultados evidenciam que existe uma diferença estatisticamente significativa entre os valores do bem-estar global entre os meses de Julho e Novembro e entre os meses de Novembro e Dezembro. Os resultados do pré-teste revelam níveis mais baixos em todas as dimensões da auto-eficácia, do envolvimento e do bem-estar psicológico. No pós-teste, à exceção da dimensão Cognitiva Emocional Negativa, todos os valores aumentaram. A dimensão percepção de competências foi a que revelou níveis mais baixos em todas as etapas da investigação.

Relativamente à comparação da escala da auto-eficácia global, bem como as suas diferentes dimensões, também se verificou uma diferença estatisticamente significativa entre Novembro e Dezembro em todas as dimensões cujos níveis aumentaram.

Em relação ao envolvimento dos estudantes na escola bem como as suas diferentes componentes, não se verificou uma diferença estatisticamente significativa entre o pré e o pós-teste em nenhuma das dimensões. Contudo, o envolvimento global apresentou níveis mais elevados no pós-teste.

No cômputo geral, verifica-se uma diferença significativa entre o pré e o pós-teste para todas as variáveis. A percepção de auto-eficácia aumentou (M = 85.28 e M= 89.35, pré e pós teste respectivamente). O sentido de envolvimento aumentou (M = 166.91 e M= 167.20, pré e pós teste respectivamente). Igualmente, a noção de bem-estar aumentou (M = 98.33 e M= 108.30).

### 3.1 Estatística Descritiva

#### 3.1.1 Garantia das Escalas dos Questionários

Para garantir a consistência interna dos instrumentos utilizados nesta investigação, calculou-se o coeficiente alfa ( $\alpha$ ) de Cronbach.

**Tabela 2 - Estatística descritiva das diferentes variáveis e consistência interna das escalas**

	Média	Desvio Padrão	Mínima	Máxima	$\alpha$ de Cronbach
Percepção de Competências	18.41	3.40	7	24	0.83
Apoio Social	23.65	6.16	9	30	0.85
Cognitiva Emocional Negativa	22.48	7.19	0	30	0.92
Cognitiva Emocional Positiva	23.65	6.01	6	30	0.92
Ansiedade	20.11	6.48	1	28	0.91
Envolvimento Emocional	66.09	7.28	45	86	0.83
Envolvimento Comportamental	35.63	3.40	26	44	0.75
Envolvimento Cognitivo	65.48	6.00	54	79	0.83
Auto-Eficácia Acadêmica	29.13	5.00	19	40	0.81
Auto-Eficácia Social	32.26	3.71	24	38	0.63
Auto-Eficácia Emocional	27.96	5.78	16	39	0.84

N=46

Ao analisar os valores obtidos nas diferentes escalas utilizadas nos questionários dos três instrumentos (QEEE, SEQ-C e EBEPA), constata-se que se pode confiar que os resultados são consistentes. Os valores acima dos 0.80 evidenciam que a consistência interna das escalas é boa com exceção da escala de auto-eficácia social que apresenta um resultado relativamente baixo (0.63).

### 3.1.2 Validade das Escalas

Para validar os resultados obtidos no pré e no pós-teste, calculou-se o coeficiente de  $\rho$  de Spearman devido ao reduzido número de participantes. Os resultados obtidos estão apresentados na tabela 3.

**Tabela 3 - Correlações entre as diferentes escalas globais Pré - Pós -Teste ( $\rho$  de Spearman)**

		1	2	3	4	5	6	7
$\rho$ de Spearman	1. Bem-estar (Jul.)	-	0.68**	0.44**	0.29*	0.45**	0.13	0.16
	2. Bem-estar (Nov.)		-	0.63**	0.37*	0.57**	0.06	0.24
	3. Bem-estar (Dez.)			-	0.48**	0.73**	0.21	0.61**
	4.Auto-eficácia (Nov.)				-	0.75**	0.62**	0.55**
	5. Auto-eficácia (Dez.)					-	0.52**	0.66**
	6. Envolvimento (Nov.)						-	0.64**
	7. Envolvimento (Dez.)							-

\*\* Correlação significativa para  $p < 0.01$  (bicaudal)

\* Correlação significativa para  $p < 0.05$  (bicaudal)

Os resultados obtidos revelaram as correlações que se estabeleceram entre as diferentes dimensões estudadas e que as escalas medem aquilo que pretendem medir.

### 3.1.3 Correlações entre as Diferentes Variáveis em Análise: Auto-Eficácia, Envolvimento na Escola e Bem-Estar Psicológico

As diferentes variáveis (bem-estar, auto-eficácia, envolvimento na escola e bem-estar,) apresentam valores que sustentam a correlação entre as mesmas, isto é, essas diferentes variáveis estudadas estão correlacionadas entre si: bem-estar Julho/bem-estar Novembro ( $\rho = 0.68$ ,  $p < 0.01$ ), bem-estar Julho/bem-estar Dezembro ( $\rho = 0.44$ ,  $p < 0.01$ ), bem-estar Julho/auto-eficácia Dezembro ( $\rho = 0.45$ ,  $p < 0.01$ ), bem-estar Novembro/ bem-estar Dezembro ( $\rho = 0.63$ ,  $p < 0.01$ ), bem-estar Novembro/ auto-eficácia Dezembro ( $\rho = 0.57$ ,  $p < 0.01$ ), bem-estar Dezembro/ auto-eficácia Dezembro ( $\rho = 0.73$ ,  $p < 0.01$ ), bem-estar Dezembro/envolvimento Dezembro ( $\rho = 0.61$ ,  $p < 0.01$ ), auto-eficácia Novembro/ bem-estar Dezembro ( $\rho = 0.48$ ,  $p < 0.01$ ), auto-eficácia Novembro/ auto-eficácia Dezembro ( $\rho = 0.75$ ,  $p < 0.01$ ), auto-eficácia Novembro/ envolvimento Novembro ( $\rho = 0.62$ ,  $p < 0.01$ ), auto-eficácia Novembro/ envolvimento Dezembro ( $\rho = 0.55$ ,  $p < 0.01$ ), auto-eficácia Dezembro/ envolvimento Novembro ( $\rho = 0.52$ ,  $p < 0.01$ ), auto-eficácia Dezembro/ envolvimento Dezembro ( $\rho = 0.66$ ,  $p < 0.01$ ), envolvimento Novembro/envolvimento Dezembro ( $\rho = 0.64$ ,  $p < 0.01$ ). Os valores obtidos revelam uma correlação moderada entre estas variáveis. As

variáveis que mais se correlacionaram entre si foram bem-estar Dezembro/ auto-eficácia Dezembro e auto-eficácia Novembro/ auto-eficácia Dezembro.

### 3.1.4 Correlações entre as Diferentes Sub-Escalas no Pré –Teste

**Tabela 4 Correlações entre as diferentes dimensões estudadas pré-teste ( $\rho$  de Spearman)**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
$\rho$ de											
1.Percepção de Competências	-	0.29	0.18	0.44**	0.23	-0.06	0.11	0.23	0.24	0.16	0.43**
2.Apoio Social		-	0.13	0.29	0.07	-0.04	-0.03	0.20	0.25	0.19	0.17
3.Cognitiva Emocional Negativa			-	0.38*	0.51**	-0.02	-0.02	0.19	0.22	0.12	0.18
4.Cognitiva Emocional Positiva				-	0.26	-0.08	-0.03	0.28	0.20	0.16	0.37
5.Ansiedade					-	-0.12	-0.21	0.16	0.19	0.09	0.12
6.Envolvimento Emocional						-	0.47**	0.43**	0.39*	0.26	0.26
7.Envolvimento							-	0.42**	0.51**	0.13	0.32*
8.Envolvimento Cognitivo								-	0.71**	0.36*	0.41**
9.Auto-Eficácia Acadêmica									-	0.31*	0.45**
10.Auto-Eficácia Social										-	0.29*
11.Auto-Eficácia Emocional											-

\*\* Correlação significativa para  $p < 0.01$  (bicaudal)

\* Correlação significativa para  $p < 0.05$  (bicaudal)

A análise dos resultados revelam as correlações estabelecidas entre as diferentes dimensões estudadas e que as escalas medem aquilo que pretendem medir.

#### 3.1.4.1 Correlação entre as diferentes dimensões da auto-eficácia

Em relação aos resultados alcançados entre as componentes da auto-eficácia (acadêmica, social e emocional) verificou-se uma correlação moderada entre as mesmas: auto-eficácia acadêmica/auto-eficácia social ( $\rho = 0.31$ ,  $p < 0.05$ ), auto-eficácia acadêmica/auto-eficácia emocional ( $\rho = 0.45$ ,  $p < 0.01$ ), auto-eficácia social/auto-eficácia emocional ( $\rho = 0.29$ ,  $p < 0.05$ ).

#### 3.1.4.2 Correlação entre auto-eficácia acadêmica e envolvimento na escola

Os resultados obtidos revelam uma correlação moderada entre a auto-eficácia acadêmica e as diferentes dimensões do envolvimento escolar com o envolvimento emocional ( $\rho = 0.39$ ,  $p < 0.01$ ), com o envolvimento comportamental ( $\rho = 0.51$ ,  $p < 0.01$ ), com o envolvimento cognitivo ( $\rho = 0.71$ ,  $p < 0.01$ ).

#### 3.1.4.3 Correlação entre auto-eficácia social e envolvimento na escola

Os resultados obtidos evidenciam uma correlação não significativa entre a auto-eficácia social e as diferentes dimensões do envolvimento escolar com o envolvimento emocional ( $\rho = 0.26$ ), com o envolvimento comportamental ( $\rho = 0.13$ ), com o envolvimento cognitivo ( $\rho = 0.36$ ,  $p < 0.05$ ).

#### **3.1.4.4 Correlação entre auto-eficácia emocional e envolvimento na escola**

Em relação à correlação entre a auto-eficácia emocional e as diferentes dimensões do envolvimento escolar, registou-se uma correlação moderada com o envolvimento emocional ( $\rho = 0.26$ ), com o envolvimento comportamental ( $\rho = 0.32$ ,  $p < 0.05$ ), com o envolvimento cognitivo ( $\rho = 0.41$ ,  $p < 0.01$ ).

#### **3.1.4.5 Correlação entre auto-eficácia académica e bem-estar psicológico**

Entre a auto-eficácia académica e as diferentes componentes do bem-estar psicológico a correlação não é significativa, sendo a percepção de competências ( $\rho = 0.24$ ), o apoio social ( $\rho = 0.25$ ), a cognitiva emocional negativa ( $\rho = 0.22$ ), a cognitiva emocional positiva ( $\rho = 0.20$ ), e a ansiedade ( $\rho = 0.19$ ).

#### **3.1.4.6 Correlação entre auto-eficácia social e bem-estar psicológico**

Os resultados revelam uma correlação não significativa entre auto-eficácia social e as dimensões do bem-estar psicológico, sendo a percepção de competências ( $\rho = 0.16$ ), o apoio social ( $\rho = 0.19$ ), a cognitiva emocional negativa ( $\rho = 0.12$ ), a cognitiva emocional positiva ( $\rho = 0.16$ ), e a ansiedade ( $\rho = 0.09$ ).

#### **3.1.4.7 Correlação entre auto-eficácia emocional e bem-estar psicológico**

Os resultados obtidos indicam também uma correlação não significativa entre auto-eficácia emocional e as dimensões do bem-estar psicológico, sendo a percepção de competências ( $\rho = 0.43$ ,  $p < 0.01$ ), o apoio social ( $\rho = 0.17$ ), a cognitiva emocional negativa ( $\rho = 0.18$ ), a cognitiva emocional positiva ( $\rho = 0.37$ ,  $p < 0.05$ ), e a ansiedade ( $\rho = 0.12$ ).

#### **3.1.4.8 Correlação entre envolvimento emocional e bem-estar psicológico**

Os resultados evidenciam uma correlação negativa entre o envolvimento emocional e as dimensões do bem-estar psicológico, sendo a percepção de competências ( $\rho = -0.06$ ), o apoio social ( $\rho = -0.04$ ), a cognitiva emocional negativa ( $\rho = -0.02$ ), a cognitiva emocional positiva ( $\rho = -0.08$ ), e a ansiedade ( $\rho = -0.12$ ).

#### **3.1.4.9 Correlação entre envolvimento comportamental e bem-estar psicológico**

Os resultados revelam também uma correlação negativa entre o envolvimento comportamental e as dimensões do bem-estar psicológico, sendo a percepção de competências ( $\rho = 0.11$ ), o apoio social ( $\rho = -0.03$ ), a cognitiva emocional negativa ( $\rho = -0.20$ ), a cognitiva emocional positiva, ( $\rho = -0.03$ ), e a ansiedade ( $\rho = -0.21$ ).

### 3.1.4.10 Correlação entre envolvimento cognitivo e bem-estar psicológico

Os resultados demonstram que a correlação não é significativa entre o envolvimento cognitivo e as dimensões do bem-estar psicológico, sendo a percepção de competências ( $\rho = 0.23$ ), o apoio social ( $\rho = 0.20$ ), a cognitiva emocional negativa ( $\rho = 0.19$ ), a cognitiva emocional positiva ( $\rho = 0.28$ ), e a ansiedade ( $\rho = 0.16$ ).

### 3.1.5 Correlações entre as Diferentes Sub-Escalas no Pós-Teste

Correlações entre as diferentes dimensões estudadas no pós-teste ( $\rho$  de Spearman)

Como se pode constatar os resultados desta etapa são diferentes da anterior como era esperado.

**Tabela 5 - Correlações entre as diferentes dimensões estudadas Pós-teste ( $\rho$  de Spearman)**

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
$\rho$ de Spearman	1.Percepção de Competências	-	0.58**	0.67**	0.74**	0.73**	0.28	0.46**	0.67**	0.69**	0.44**	0.58**
	2.Apoio Social		-	0.49**	0.59**	0.60**	0.33*	0.19	0.57**	0.61**	0.41**	0.42**
	3.Cognitiva Emocional Negativa			-	0.78**	0.82**	0.24	0.26	0.67**	0.58**	0.41**	0.54**
	4.Cognitiva Emocional Positiva				-	0.77**	0.19	0.25	0.57**	0.64**	0.54**	0.63**
	5.Ansiedade					-	0.19	0.23	0.64**	0.59**	0.28	0.49**
	6.Envolvimento Emocional						-	0.47**	0.51**	0.47**	0.43**	0.27
	7.Envolvimento Comportamental							-	0.54**	0.55**	0.39**	0.35**
	8.Envolvimento Cognitivo								-	0.77**	0.47**	0.43**
	9.Auto-Eficácia Acadêmica									-	0.53	0.67**
	10.Auto-Eficácia Social										-	0.52**
	11.Auto-Eficácia Emocional											-

\*\* Correlação significativa para  $p < 0.01$  (bicaudal)

\* Correlação significativa para  $p < 0.05$  (bicaudal)

A análise dos resultados revelam as correlações estabelecidas entre as diferentes dimensões estudadas e que as escalas medem aquilo que pretendem medir. As correlações são mais consistentes que as da etapa anterior.

#### 3.1.5.1 Correlação entre as diferentes dimensões da auto-eficácia

Em relação aos resultados alcançados entre as componentes da auto-eficácia (acadêmica, social e emocional), verificou-se uma correlação moderada entre as mesmas: auto-eficácia acadêmica/auto-eficácia social ( $\rho = 0.53$ ,  $p < 0.01$ ), auto-eficácia acadêmica/auto-eficácia emocional ( $\rho = 0.67$ ,  $p < 0.01$ ), auto-eficácia social/auto-eficácia emocional ( $\rho = 0.52$ ,  $p < 0.01$ ).

#### 3.1.5.2 Correlação entre auto-eficácia acadêmica e envolvimento na escola

Os resultados alcançados revelam uma correlação moderada entre a auto-eficácia acadêmica e as diferentes dimensões do envolvimento escolar com o envolvimento emocional



( $\rho = 0.47$ ,  $p < 0.01$ ), com o envolvimento comportamental ( $\rho = 0.55$ ,  $p < 0.01$ ), com o envolvimento cognitivo ( $\rho = 0.77$ ,  $p < 0.01$ ).

#### **3.1.5.3 Correlação entre auto-eficácia social e envolvimento na escola**

Os resultados obtidos evidenciam uma correlação moderada entre a auto-eficácia social e as diferentes dimensões do envolvimento escolar com o envolvimento emocional ( $\rho = 0.43$ ,  $p < 0.01$ ), com o envolvimento comportamental ( $\rho = 0.39$ ,  $p < 0.01$ ), com o envolvimento cognitivo ( $\rho = 0.47$ ,  $p < 0.01$ ).

#### **3.1.5.4 Correlação entre auto-eficácia emocional e envolvimento na escola**

Em relação à correlação entre a auto-eficácia emocional e as diferentes dimensões do envolvimento escolar, registou-se uma correlação moderada com o envolvimento emocional ( $\rho = 0.27$ ), com o envolvimento comportamental ( $\rho = 0.35$ ,  $p < 0.05$ ), com o envolvimento cognitivo ( $\rho = 0.43$ ,  $p < 0.01$ ).

#### **3.1.5.5 Correlação entre auto-eficácia académica e bem-estar psicológico**

Entre a auto-eficácia académica e as diferentes componentes do bem-estar psicológico a correlação é moderada, sendo a percepção de competências ( $\rho = 0.69$ ,  $p < 0.01$ ), o apoio social ( $\rho = 0.61$ ,  $p < 0.01$ ), a cognitiva emocional negativa ( $\rho = 0.58$ ,  $p < 0.01$ ), a cognitiva emocional positiva ( $\rho = 0.64$ ,  $p < 0.01$ ), e a ansiedade ( $\rho = 0.59$ ,  $p < 0.01$ ).

#### **3.1.5.6 Correlação entre auto-eficácia social e bem-estar psicológico**

Os resultados revelam uma correlação moderada entre auto-eficácia social e as dimensões do bem-estar psicológico, sendo a percepção de competências ( $\rho = 0.44$ ,  $p < 0.01$ ), o apoio social ( $\rho = 0.41$ ,  $p < 0.01$ ), a cognitiva emocional negativa ( $\rho = 0.41$ ,  $p < 0.01$ ), a cognitiva emocional positiva ( $\rho = 0.54$ ,  $p < 0.01$ ), e a ansiedade ( $\rho = 0.28$ ).

#### **3.1.5.7 Correlação entre auto-eficácia emocional e bem-estar psicológico**

Os resultados obtidos indicam também uma correlação moderada entre auto-eficácia social e as dimensões do bem-estar psicológico, sendo a percepção de competências ( $\rho = 0.58$ ,  $p < 0.01$ ), o apoio social ( $\rho = 0.42$ ,  $p < 0.01$ ), a cognitiva emocional negativa ( $\rho = 0.54$ ,  $p < 0.01$ ), a cognitiva emocional positiva ( $\rho = 0.63$ ,  $p < 0.01$ ), e a ansiedade ( $\rho = 0.49$ ,  $p < 0.01$ ).

#### **3.1.5.8 Correlação entre envolvimento emocional e bem-estar psicológico**

Os resultados evidenciam que a correlação não é significativa entre o envolvimento emocional e as dimensões do bem-estar psicológico, sendo a percepção de competências ( $\rho =$

0.28), o apoio social ( $\rho = 0.33$ ,  $p < 0.05$ ), a cognitiva emocional negativa ( $\rho = 0.24$ ), a cognitiva emocional positiva ( $\rho = 0.19$ ), e a ansiedade ( $\rho = 0.19$ ).

#### **3.1.5.9 Correlação entre envolvimento comportamental e bem-estar psicológico**

Os resultados revelam uma correlação não significativa entre o envolvimento comportamental e as dimensões do bem-estar psicológico, sendo a percepção de competências ( $\rho = 0.46$ ,  $p < 0.01$ ), o apoio social ( $\rho = 0.19$ ), a cognitiva emocional negativa ( $\rho = 0.26$ ), a cognitiva emocional positiva ( $\rho = 0.25$ ), e a ansiedade ( $\rho = 0.23$ ).

#### **3.1.5.9 Correlação entre envolvimento cognitivo e bem-estar psicológico**

Os resultados demonstram que a correlação é moderada entre o envolvimento cognitivo e as dimensões do bem-estar psicológico, sendo a percepção de competências ( $\rho = 0.67$ ,  $p < 0.01$ ), o apoio social ( $\rho = 0.57$ ,  $p < 0.01$ ), a cognitiva emocional negativa ( $\rho = 0.67$ ,  $p < 0.01$ ), a cognitiva emocional positiva ( $\rho = 0.57$ ,  $p < 0.01$ ), e a ansiedade ( $\rho = 0.64$ ,  $p < 0.01$ ).

### **3.2 Estatística Inferencial: Diferenças entre Grupos**

#### **3.2.1 Por Intervenção**

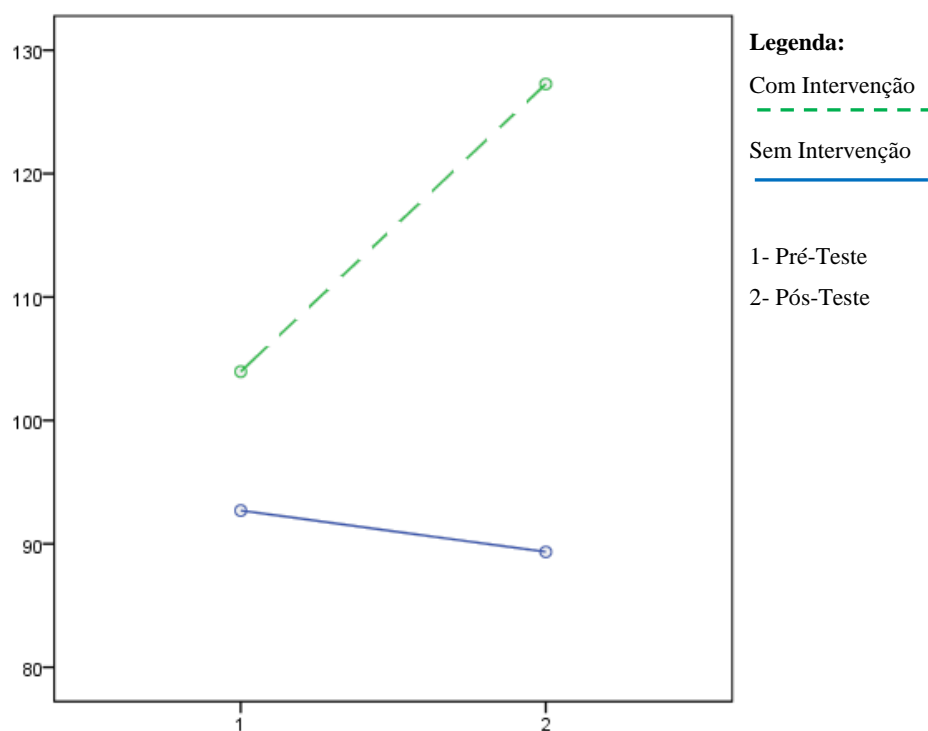
A tabela 6 apresenta os resultados apurados entre os estudantes que participaram nas actividades promotoras de competências pessoais e sociais (grupo com intervenção) e os estudantes que não participaram nas actividades promotoras de competências pessoais e sociais (grupo sem intervenção). Para a avaliação das diferenças entre estas duas amostras recorreu-se ao teste  $t$  de *Student*.

**Tabela 6 - Estatística descritiva por intervenção e testes t de Student para dados relacionados**

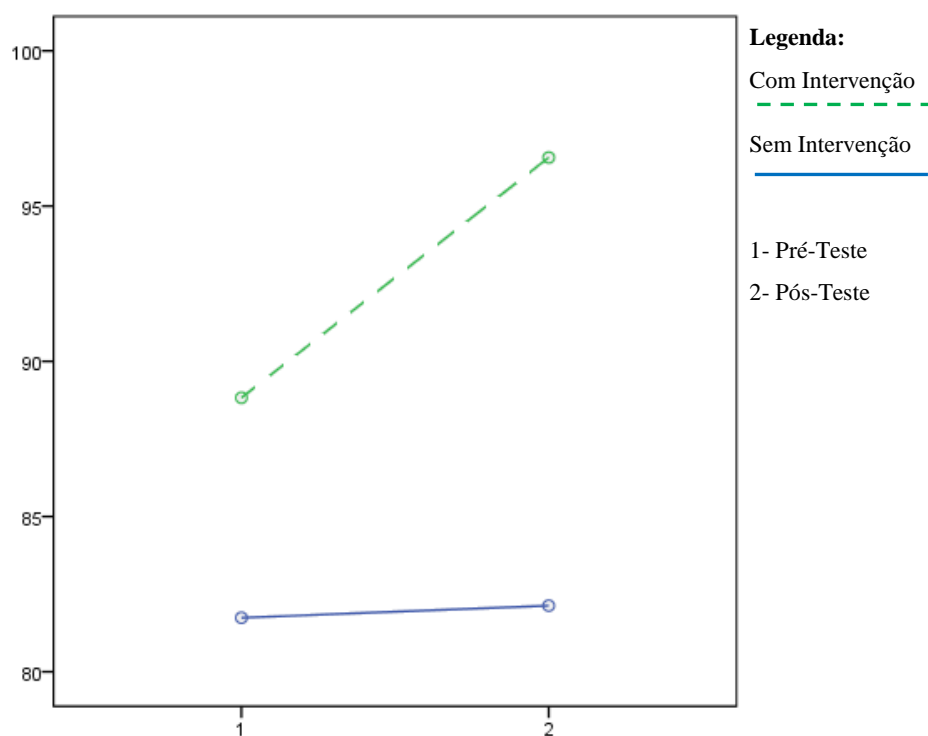
	Intervenção	N	Média	Desvio Padrão	t	gl	p
Sem Intervenção	Pré Teste <b>Bem-Estar</b>	23	92.70	17.8	1.36	22	0.19
	Pós Teste <b>Bem-Estar</b>	23	89.35	23.1			
Com Intervenção	Pré Teste <b>Bem-Estar</b>	23	103.96	13.2	-11.5	22	0.00
	Pós Teste <b>Bem-Estar</b>	23	127.26	8.4			
Sem Intervenção	Pré Teste <b>Auto-Eficácia</b>	23	81.74	11.87	-0.31	22	0.76
	Pós Teste <b>Auto-Eficácia</b>	23	82.13	11.40			
Com Intervenção	Pré Teste <b>Auto-Eficácia</b>	23	88.83	7.81	-4.69	22	0.00
	Pós Teste <b>Auto-Eficácia</b>	23	96.57	8.50			
Sem Intervenção	Pré Teste <b>Envolvimento</b>	23	166.52	14.29	3.39	22	0.00
	Pós Teste <b>Envolvimento</b>	23	159.74	12.93			
Com Intervenção	Pré Teste <b>Envolvimento</b>	23	167.30	12.84	-4.69	22	0.00
	Pós Teste <b>Envolvimento</b>	23	174.65	12.2			

Os gráficos 1, 2 e 3, referem-se às diferenças entre os dois grupos (com e sem intervenção) no pré e pós teste. Estes gráficos sustentam os resultados apresentados na tabela 6. Desta forma, torna-se visualmente mais intuitiva a constatação da evolução do resultado.

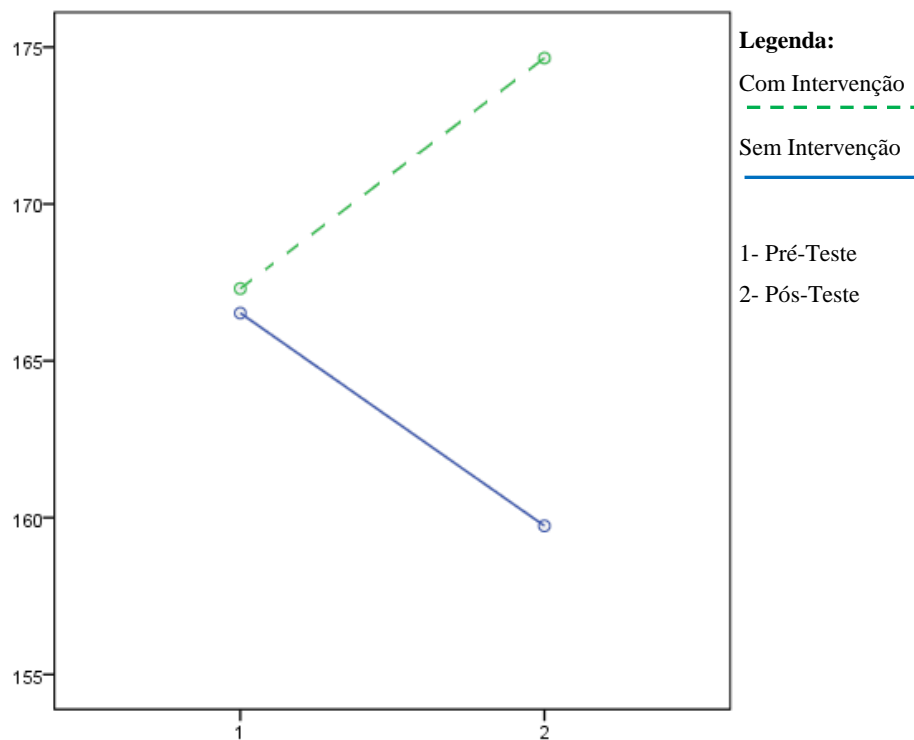
**Gráfico 1 - Resultados do Bem-Estar Psicológico Pré e Pós -Teste**



**Gráfico 2 – Resultados da Auto-Eficácia Pré e Pós -Teste**



**Gráfico 3 – Resultados do Envolvimento dos estudantes na Escola pré e Pós -Teste**



Os resultados obtidos demonstram diferenças significativas entre estas duas amostras, em relação às variáveis auto-eficácia, envolvimento na escola e bem-estar.

Submetendo os dados à uma análise de variância (recorreu-se ao lambda de Wilks) para medidas repetidas (pré-teste e pós-teste) com dois grupos (com intervenção e sem intervenção), foram recolhidos os seguintes resultados:

$\lambda=0.51$  ( $F(7.38) = 5.29, p < 0.01$ ), para diferenças entre os grupos com e sem intervenção;  $\lambda = 0.40$  ( $F(7.38) = 8.23, p < 0.01$ ), para diferenças entre o pré-teste e o pós-teste dentro dos grupos;  $\lambda = 0.23$  ( $F(7.38) = 17.86, p < 0.01$ ), para a interacção entre os grupos e o pré-teste e o pós-teste.

Os resultados apresentados na tabela 7 referem-se à interação intervenção pré-pós teste.

**Tabela 7 - Testes univariados para a interação entre a intervenção e os pré-pós-testes**

Intervenção Pré-Pós teste	F
Auto-Eficácia Académica	7.54**
Auto-Eficácia Social	0.16
Auto-Eficácia Emocional	11.31**
Bem-Estar	70.15**
Envolvimento Emocional	11.37**
Envolvimento Comportamental	15.23**
Envolvimento Cognitivo	22.92**

N= 46

\*\* Significativa para  $p < 0.01$

Esses resultados mostram que há interação entre intervenção e pré-pós teste, o que significa que houve melhorias devido ao facto de se ser membro do grupo intervencionado.

### 3.2.2 Por Género

A tabela 8 apresenta os resultados das diferenças entre o género masculino e o género feminino. Para avaliar estas diferenças foi utilizado o teste *t* de *Student* para dados independentes.

**Tabela 8 - Estatística descritiva por género**

Género		N	Média	Desvio Padrão	t
Percepção de Competências	M	15	16.80	4.72	-,13
	F	31	16.95	3.39	
Apoio Social	M	15	27.40	7.03	-,18
	F	31	27.74	5.74	
Cognição Emocional Negativa	M	15	28.07	6.31	-,03
	F	31	28.13	6.39	
Cognição Emocional Positiva	M	15	29.60	4.07	,70
	F	31	28.58	4.93	
Ansiedade	M	15	22.53	5.76	-,63
	F	31	23.73	6.16	
Envolvimento Emocional	M	15	65.33	8.71	-,46
	F	31	66.52	7.97	
Envolvimento Comportamental	M	15	34.80	3.26	-,93
	F	31	35.87	3.86	
Envolvimento Cognitivo	M	15	63.47	5.06	-1,76
	F	31	66.13	4.68	
Auto-eficácia Académica	M	15	26.93	4.18	-,84
	F	31	28.03	4.15	
Auto-Eficácia Social	M	15	30.80	3.91	-,75
	F	31	31.71	3.81	
Auto-Eficácia Emocional	M	15	26.40	7.03	,18
	F	31	26.10	4.26	

Após a análise dos dados, verifica-se que não se registaram diferenças significativas entre os dois géneros.

## **CAPÍTULO - 4 – DISCUSSÃO**

Os resultados apresentados anteriormente sugerem que as escalas utilizadas para avaliar as diversas dimensões estudadas e as correlações estabelecidas entre si são consistentes.

Tendo em conta a aplicação e avaliação do programa de competências pessoais e sociais, utilizadas nesta investigação, procurou-se comparar dois grupos. O grupo experimental que beneficiou do programa de intervenção e promoção de competências pessoais e sociais e o grupo de comparação que não beneficiou do mesmo programa. De acordo com os objectivos definidos este estudo pretendeu-se validar o impacto do programa de competências pessoais e sociais sobre a auto-eficácia, envolvimento na escola e o bem-estar psicológico perceber e se existia relação entre os mesmos (auto-eficácia, envolvimento na escola e o bem-estar psicológico).

A partir dos valores das médias obtidas em cada uma das dimensões estudadas, pôde constatar-se que o programa de intervenção ao nível de promoção de competências pessoais e sociais está correlacionado com o aumento das crenças de auto-eficácia, do envolvimento na escola e do bem-estar dos estudantes. Este programa foi utilizado como sugere Pajares e Olaz (2008) para aperfeiçoar os processos emocionais, cognitivos ou motivacionais mas também para melhorar as capacidades e habilidades comportamentais dos alunos.

Os resultados revelam que o grupo experimental beneficiário do programa de intervenção apresenta níveis mais elevados de auto-eficácia, de envolvimento e de bem-estar psicológico depois da intervenção. Silva (2004) refere à relação entre a ausência de competências pessoais e sociais e um menor bem-estar. As baixas crenças de auto-eficácia redundam no fraco envolvimento na escola. Os resultados obtidos revelam estes pressupostos teóricos, isto é, o grupo de comparação que não beneficiou do programa de intervenção apresenta níveis de auto-eficácia, envolvimento na escola e bem-estar psicológico consideravelmente menores que o grupo experimental após a beneficiação do programa.

Em relação às crenças de auto-eficácia, depois da intervenção, o grupo experimental apresenta crenças mais robustas, isto é, crêem mais nas suas capacidades para realizarem as tarefas escolares ( $M = 96.57$ ) que o grupo de comparação ( $M = 82.13$ ). Estes valores não podem surpreender uma vez que o grupo experimental, como referido anteriormente, frequenta o 10º ano e o grupo de comparação é constituído por alunos do 10º, 9º e 8º com percurso escolar marcado pelo insucesso.

Os níveis do bem-estar resultantes da primeira (mês de Julho) etapa pré-teste revelam valores significativamente superiores à segunda etapa (mês de Novembro). Este facto pode ser interpretado como sendo fruto da expectativa das férias que se avizinhavam na altura da aplicação da Escala de Bem-Estar Psicológico na Adolescência.

No que respeita à hipótese 1, os dados recolhidos sustentam o pressuposto teórico de que quanto maior é a auto-eficácia, mais envolvido o aluno está e, especialmente quanto mais e melhor aprender maior é a auto-eficácia (Linnenbrink & Pintrich, 2003). Assim, tal como foi visto na revisão de literatura, os indivíduos que não acreditam nas suas capacidades tendem a evitar as actividades que crêem que não vão ter sucesso e estas mesmas actividades são normalmente consideradas como obstáculos. A menos que acreditem que suas acções possam resultar no que almejam, as pessoas terão pouco incentivo para agir ou resistir perante as dificuldades (Pajares & Olaz, 2008), assim, os alunos com baixas crenças de auto-eficácia tendem a reduzir os esforços e a desistir com facilidade e consequentemente o envolvimento na escola tende também a diminuir. A auto-eficácia académica de acordo com os resultados obtidos é a que melhor se correlaciona com o bem-estar psicológico.

Os resultados obtidos parecem confirmar que o valor das crenças pode levar os alunos a optar pelo envolvimento nas tarefas escolares (Linnenbrink & Pintrich, 2003). Nesse mesmo estudo de Linnenbrink e Pintrich (2003), ficou demonstrado que as crenças de auto-eficácia estão correlacionadas positivamente com o envolvimento comportamental, facto que foi confirmado pelos resultados deste presente estudo ( $\rho = 0.54$ , para  $p < 0.01$ ). A presente investigação revela também uma positiva correlação entre as diferentes componentes da auto-eficácia (académica, social e emocional) com as diferentes dimensões do envolvimento na escola (emocional, comportamental e cognitivo) como foi demonstrado anteriormente nos resultados. No estudo de Skinner, Welborn e Connel (1990), referiram ao envolvimento como muito importante para a promoção das crenças de auto-eficácia, relativamente ao esforço e às competências. Os resultados desse estudo realçaram o papel fundamental da auto-eficácia académica e da percepção de competências para o envolvimento dos estudantes na escola. O presente estudo confirma também a correlação positiva entre todas as dimensões da auto-eficácia e a percepção de competências, assim como esta se correlaciona positivamente com o envolvimento comportamental e o envolvimento cognitivo.

Segundo Pintrich e De Groot (1990), citado por Bzuneck (2001), as crenças de auto-eficácia exercem um papel de facilitação do processo de envolvimento cognitivo. Ainda, de acordo com Bzuneck (2001) frágeis crenças de auto-eficácia influenciam negativamente a motivação afectando o nível de envolvimento e o rendimento escolar.



A auto-eficácia nas suas diferentes dimensões (académica, social e emocional), apresenta uma correlação com o envolvimento cognitivo que revela-se a mais significativa das três dimensões do envolvimento ( $\rho = 0.77$ , para  $p < 0.01$ ;  $\rho = 0.47$ , para  $p < 0.01$  e  $\rho = 0.43$  para  $p < 0.01$ ). A auto-eficácia nas diferentes dimensões também correlaciona-se com o envolvimento emocional e o envolvimento comportamental. Linnenbrink e Pintrich (2003), demonstraram no seu estudo que entre o envolvimento cognitivo e a auto-eficácia há uma ligação muito forte. Esses mesmos autores citando Pintrich e Schrauben (1992), destacam que o envolvimento cognitivo tem sido fortemente ligado à percepção de auto-eficácia. Deste modo, por um lado, os alunos que acreditam serem capazes de desempenhar uma tarefa com êxito, são muito mais confiantes nas suas competências, o esforço para tentar entender o trabalho escolar e o estudo é maior e assim, utilizam estratégias cognitivas e metacognitivas que os apoie no processo de aprendizagem.

Em síntese, é provável que entre as três dimensões do envolvimento se correlacionam, pelo menos no contexto de sala de aula. Ou seja, se os estudantes estão cognitivamente e motivacionalmente envolvidos, são mais susceptíveis de serem ao nível comportamental mais envolvidos (Linnenbrink & Pintrich, 2003), e a auto-eficácia nesse contexto é fundamental para que o envolvimento seja de qualidade.

As crenças de auto-eficácia parecem relacionar-se com o bem-estar psicológico. Os resultados mostram uma correlação positiva entre essas variáveis, sendo a correlação mais significativa a da auto-eficácia académica e a percepção de competências ( $\rho = 0.69$ , para  $p < 0.01$ ), seguido da auto-eficácia emocional e cognitiva emocional positiva ( $\rho = 0.63$ , para  $p < 0.01$ ). A presença reduzida de estados emocionais negativos, revela que as crenças de auto-eficácia não são baixos (Pajares & Olaz, 2008), daí a correlação entre as crenças de auto-eficácia e um maior nível de bem-estar. Outrossim, estes dados não surpreendem uma vez que baixas crenças de auto-eficácia podem devastar o bem-estar psicológico (Margolis & McCabe, 2006).

As crenças de auto-eficácia têm impacto, isto é, influenciam as emoções (Wright & Mischel, 1992, citado por Linnenbrink & Pintrich, 2003). Geralmente, os estudantes que têm níveis elevados de auto-eficácia são mais propensos a experimentar emoções positivas, tais como orgulho ou felicidade em contextos académicos. Ao contrário, os estudantes com níveis mais baixos de auto-eficácia, geralmente experimentam emoções negativas como a ansiedade e a depressão (Harter, 1992, citado por Linnenbrink & Pintrich, 2003).

Estes estudos são corroborados pelos resultados do presente estudo que revelam que os estudantes com níveis mais elevados de auto-eficácia (académica, social e emocional)

apresentam maiores níveis de bem-estar, isto é, os estudantes revelam maiores emoções positivas e reduzidas emoções negativas. Um maior bem-estar depende do senso de auto-eficácia na realização das tarefas, mas também da presença de afectos positivos (Matos, 1997). Como era esperado percebeu-se neste estudo essa influência da auto-eficácia sobre o bem-estar.

Em relação à hipótese 2, o facto de se ter trabalhado com os estudantes no sentido de promover competências pessoais e sociais direccionadas para melhorar os estados emocionais e para corrigir as auto-crenças e hábitos negativos de pensamento é natural que as crenças de auto-eficácia se tenham robustecido (Pajares & Olaz, 2008; Matos, 1997) e que o sentido de envolvimento escolar tenha aumentado. Estes autores (Pajares & Olaz, 2008) enfatizam o papel das estratégias usadas na escola para reforçar as crenças de auto-eficácia nos alunos. Assim, como era esperado, percebeu-se que a participação no programa de promoção de competências pessoais e sociais por parte do grupo experimental contribuiu para que esse grupo aumentasse as crenças de auto-eficácia e o envolvimento na escola, possivelmente porque durante o referido programa procurou-se trabalhar as auto-percepções de competências em áreas importantes para os jovens como área escolar, os amigos e os pais (Harter, 1990, citado por Bizarro 1999). A correlação entre a auto-eficácia pós teste e o bem-estar é significativa ( $\rho = 0.73$ , para  $p < 0.01$ ), o mesmo acontecendo para o envolvimento pós teste e o bem-estar ( $\rho = 0.61$ , para  $p < 0.01$ ). Esses resultados confirmam a relevância da promoção de competências pessoais e sociais no fortalecimento das crenças de auto-eficácia que por sua vez, influencia o envolvimento dos estudantes na escola. Verificou-se neste estudo que a dimensão da auto-eficácia social é mais prevalecente, seguida da auto-eficácia académica. Estes dados podem ser explicados pelo facto de se ter trabalhado em domínios que interessam aos jovens e porque a percepção de competências está ligada ao valor que se atribui à auto-eficácia (Bandura, 1977). A presença de maiores crenças de auto-eficácia e maior envolvimento na escola por parte do grupo experimental podem estar correlacionados com a promoção de competências pessoais e sociais uma vez que procurou-se trabalhá-las no sentido de reduzir os estados emocionais negativos que podem obstacularizar o bem-estar. Os resultados desse estudo podem ser justificados pelo facto de a participação nas actividades extracurriculares (promoção de competências pessoais e sociais) com um carácter inovador e lúdico tenham tido um impacto positivo nos estudantes.

Sendo as crenças de auto-eficácia o resultado da inter-relação dinâmica entre o comportamento, as influências pessoais e ambientais, é natural que as mesmas aumentassem durante o programa de promoção de competências. A auto-eficácia é influenciada pelo meio

fundamentalmente através da persuasão social que encoraja e fortalece as crenças de auto-eficácia. Deste modo, o estímulo recebido durante as actividades promotoras de competências pessoais e sociais, parece ter tido impacto importante no desenvolvimento e na consolidação das crenças de auto-eficácia dos estudantes e no envolvimento dos estudantes na escola. E como defende Csikszentmihayi's (2002) a felicidade das pessoas depende do envolvimento em actividades que constituem um desafio possível de alcançar.

Os resultados obtidos sugerem que o bem-estar psicológico pode estar correlacionado com a promoção de competências pessoais e sociais. Verificou-se uma diferença significativa ao nível das médias do bem-estar entre o grupo experimental ( $M = 127.26$ ) e o grupo de comparação ( $M = 89.35$ ). Os resultados obtidos revelam que o grupo experimental apresenta graus de bem-estar superiores ao grupo de comparação. Parece evidente a relação entre a ausência de competências pessoais e sociais e um menor bem-estar (Silva, 2004). Segundo o modelo de bem-estar apresentado por Ryff (1989), as relações sociais positivas contribuem para promover o mesmo. Com a promoção de competências pessoais e sociais os jovens estudantes tiveram oportunidade de se relacionarem positivamente com os seus pares e consigo próprios, promovendo assim o bem-estar dos mesmos (Diener & Fujita, 1995). Com a promoção de competências pessoais e sociais durante sete semanas consecutivas, os estudantes do grupo experimental aumentaram a sua rede social e eficácia nas suas relações e beneficiaram maior apoio social, aumentaram os seus contactos sociais e amigos (Bizarro, 1999). Estes pressupostos são considerados fundamentais para o desenvolvimento de um auto-conceito positivo, eleva a auto-estima e a própria auto-eficácia (Silva, 2004) favorecendo o aumento dos níveis de bem-estar.

Os resultados revelaram que os estudantes que beneficiaram da promoção de competências pessoais e sociais apresentaram níveis mais baixos na dimensão da cognição emocional negativa que os que não beneficiaram o que pode indiciar neste último grupo sintomas de mal-estar psicológico e por consequência apresentam um menor bem-estar. Esta constatação por um lado é significativo porque pressupõe-se que o impacto da intervenção fez reduzir as emoções negativas no grupo intervencionado, por outro pode significar que o grupo de comparação carecesse de beneficiação e não o contrário.

Como foi referido na revisão de literatura a prevalência do bem-estar resulta da ausência de cognições negativas mas simultaneamente da presença de cognições positivas, contribuindo ambas para o equilíbrio psicológico (Golfried, 1995, citado em Bizarro, 1999). Deste modo, parece evidente a importância da cognição emocional positiva que como os resultados deste estudo demonstram o grupo experimental apresenta valores mais altos que os

do grupo de comparação. Os dados obtidos revelam que não só se conseguiu reduzir as cognições emocionais negativas como se pôde elevar as cognições emocionais positivas, traduzindo-se num maior bem-estar no grupo experimental. Neste presente estudo a dimensão cognição emocional positiva foi a que mais prevaleceu, seguido do apoio social.

A ansiedade, de acordo com os resultados, apresenta valores estatisticamente diferentes entre os dois grupos. Os estudantes do grupo de comparação revelam-se mais ansiosos o que pode ajudar a compreender e a explicar os níveis mais baixos de bem-estar que os mesmos exibem, quando comparados com o grupo experimental. Segundo Bizarro (2001), sintomas frequentes de ansiedade podem afectar o bem-estar psicológico. Esses resultados eram esperados, por isso não surpreendem. Isto sugere que o grupo de comparação, possivelmente necessite de uma intervenção no sentido de reduzir os níveis de emoções negativas.

Segundo Bizarro (1999, 2001), a percepção de competências é relevante para o bem-estar porque está directamente ligada às reacções afectivas e à orientação motivacional para os desempenhos. Os resultados destacam também diferenças significativas entre os dois grupos e, como era esperado o grupo de comparação apresenta valores mais baixos nesta dimensão que o grupo experimental. Como foi referenciado na revisão de literatura, a abordagem cognitiva-comportamental demonstra a relevância da percepção de competências para a adaptação dos indivíduos mas também para aumentar o bem-estar dos adolescentes (Bizarro, 2001). De acordo com Bandura (1977), o constructo percepção de competências está associado ao sentido de auto-eficácia de cada indivíduo. Foi referido na revisão de literatura que a percepção de competências é fundamental para o fomento da auto-estima e para a prevenção de índices de depressão (Howie et al., 2010). Ao longo das actividades promovidas junto do grupo experimental, trabalhou-se muito a questão da motivação, levando os jovens a desempenhá-las com êxito, transmitindo-lhes através da persuasão social de que eles são capazes. Assim, pode-se entender que a percepção de competências desempenha um importante papel no julgamento positivo que o grupo experimental fez das suas competências e de si próprio, justificando assim, as diferenças ao nível do bem-estar entre os dois grupos.

No entanto, esses dados podem ter diferentes leituras. Por um lado, essas diferenças entre esses dois grupos podem ser explicadas pelo facto do grupo experimental ser constituído somente por estudantes do 10º ano e o grupo de comparação ser composto por estudantes do 8º, 9º e 10º anos com maior taxa de retenção ou insucesso escolar na sua trajectória académica. Por outro, sendo do mesmo estabelecimento de ensino e tendo participado dum mesmo encontro geral no início da investigação os estudantes do grupo de comparação podem

ter sentido abandonados do programa por serem solicitados só nos momentos de responderem aos questionários.

No que respeita à hipótese 3, foram analisadas as diferenças entre os géneros e constatou-se que o grupo das raparigas apresentou na sua maior parte valores superiores aos dos rapazes em quase todas as dimensões analisadas, contudo estas diferenças são muito reduzidas, não sendo por isso significativas. Esses resultados não constituem surpresa, pois vão de encontro ao que era esperado.

#### **4.1 Conclusões**

Este estudo tinha como objectivo principal estudar as crenças de auto-eficácia, o envolvimento escolar e o bem-estar psicológico nos estudantes adolescentes. Entre as estratégias de fortalecimento da auto-eficácia, focou-se a atenção na promoção de competências pessoais e sociais e assim, poder-se-ia envolver mais os alunos e aumentar o seu bem-estar. Neste estudo, descreveu-se e analisou-se o sentido da auto-eficácia, do envolvimento e do bem-estar psicológico dos estudantes adolescentes de uma escola secundária cabo-verdiana, através de uma perspectiva multidimensional, destacando as componentes essenciais da auto-eficácia (académica, social e emocional). Analisou-se o sentido de auto-eficácia dos estudantes e a sua correlação com as diferentes dimensões do envolvimento (emocional, comportamental e cognitivo) e do bem-estar psicológico.

Os resultados deste estudo apoiam todas as hipóteses colocadas, sendo que as crenças de auto-eficácia desempenham um papel importante no envolvimento dos estudantes na escola e no próprio bem-estar psicológico. Constatou-se igualmente a existência de diferenças significativas entre o grupo experimental e o grupo de comparação. Pode-se deduzir a partir dos resultados que as actividades promotoras de competências pessoais e sociais têm impacto positivo e podem contribuir para a promoção da auto-eficácia que por sua vez estimula o envolvimento dos estudantes na escola mas também contribuem para o bem-estar dos jovens. Deste modo, dever-se-á promover actividades de aprendizagem e confiança mas igualmente actividades que contribuam para a promoção de competências pessoais e sociais que favoreçam e fortaleçam as crenças de auto-eficácia, o envolvimento e o bem-estar psicológico dos jovens como forma de garantir um desenvolvimento pessoal, social, académico e emocional harmonioso.

Os factores que influenciam as crenças de auto-eficácia são de carácter individual e pessoal e prendem-se com as fontes originárias dessas crenças. Regista-se uma convergência de perspectivas face à relevância do estudo da auto-eficácia não só no contexto escolar como

nos mais diversos sectores da vida dos indivíduos. O desenvolvimento de crenças de auto-eficácia mais consistentes no contexto escolar pode levar a uma situação de envolvimento mais efectivo dos estudantes e, deste modo, eleva-se o bem-estar dos mesmos.

O presente estudo não conduziu à generalizações, no entanto, contribuiu para o enriquecimento e reflexão sobre a importância de estudar as relações entre as crenças de auto-eficácia, o envolvimento dos estudantes na escola e o bem-estar psicológico.

#### **4.2 Limitações**

O grupo de comparação pelas suas características (predomínio de alunos marcados pelo insucesso escolar), devia ser o grupo a beneficiar do programa de intervenção. Possivelmente esta situação poderia conduzir-nos a outros resultados uma vez que os constituintes do grupo experimental tendo todos escolaridade mais avançada que o primeiro grupo, podiam estar mais propensos ao envolvimento na escola e possuir mais crenças de auto-eficácia e bem-estar.

Enquanto decorriam as sessões de promoção de competências pessoais e sociais, o grupo de comparação ficou ‘abandonado’, isto é, sem nenhum tipo de contacto com a investigadora, tendo possivelmente provocado a desmoralização do grupo, influenciando os resultados finais.

Uma outra limitação prende-se com o reduzido número de participantes no estudo o que pode ter influenciado negativamente os níveis de correlação entre algumas dimensões estudadas.

O facto do programa de intervenção ter decorrido num tempo reduzido pode ter contribuído para ditar esses resultados apresentados neste estudo.

#### **4.3 Implicações**

O presente estudo destaca a importância da promoção de competências pessoais e sociais no contexto escolar uma vez que estas podem, por um lado, contribuir para fortalecer as crenças de auto-eficácia que motivam os alunos a serem mais envolvidos na escola, e por outro podem aumentar o bem-estar psicológico. Neste contexto, de acordo com os resultados deste estudo e tendo por base a experiência da prática docente da investigadora, perspectiva-se a possibilidade de adoptar e adaptar um manual de competências pessoais e sociais, destinados aos professores e aos psicólogos das escolas. Este manual, teria como objectivo servir de guia do como fazer e o que dizer para aumentar as crenças de auto-eficácia, e assim,

motivar os alunos no seu processo de envolvimento na aprendizagem e realização escolar, bem como proporcionar maior bem-estar psicológico.

#### **4.4 Sugestões para Futuras Investigações**

No âmbito do estudo da relação entre as crenças de auto-eficácia, o envolvimento dos estudantes na escola e o bem-estar psicológico, seria de todo o interesse futuramente assumir no grupo experimental os alunos com mais dificuldades escolares e o programa de intervenção deveria ser implementado durante um período de tempo muito mais prolongado. Seria igualmente interessante analisar e comparar os resultados das aprendizagens e o desempenho pré e pós programa, numa regulação da própria eficácia do programa. Este estudo permitiria ultrapassar algumas das limitações apontadas à presente investigação nomeadamente o facto do programa de intervenção ter sido desenvolvido num reduzido espaço de tempo e o facto da amostra de comparação ser constituída por alunos com maior taxa de insucesso escolar.

## REREFÊNCIAS

- Almeida, L., Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga. Psiquilíbrios Edições. 5ª Edição.
- Argyle, M. & Lu, L. (1990). Happiness and Social Skills. *Personality and Individual Differences*, 11 (12), 1255-1261.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Printice – Hall.
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of Child development*. Vol. 6. Six theories of child development (pp. 1-60). Greenwich, CT: JAI Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agêntica perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bandura, A. (2002). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current directions in Psychological Science*, 9, 75-78.
- Bandura, A. (2004). The growing primacy of perceived efficacy in human self-development, adaptation and change. In Salanova, M. et al. (Ed.). *Nuevos horizontes en la investigación sobre la autoeficacia*. Castelló de la Plana: Publicaciones de la Universitat Jaume. Col·lecció Psique, 8, 33-51. Recuperado de URL: <http://www.des.emory.edu/mfp/NuevosHorizontes>
- Bandura, A. (2008). A evolução da Teoria Social Cognitiva. In Bandura, A., Azzi, R. G. e Polydoro, S. *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos*. São Paulo: Artmed, 2008, p. 15-41.
- Barnés, J.C. (2005). El concept de concept de competència i el disseny de plans d'estudi a partir de perfils competencial, dues qüestions que cal aclarir en el marc de l'EEES. In Carrasco Calvo, S. (Dir.). *El debat sobre les competències en ensenyament universitari*. ICE. Universitat de Barcelona.



- Barros, M., & Santos, A. C. B. (2010). Por dentro da auto-eficácia: um estudo sobre seus fundamentos teóricos, suas fontes e conceitos correlatos. *Revista Espaço Acadêmico* 112, 1-8.
- Beauchamp, M., & Anderson, V. (2010). Social: an integrative framework for the development of social skills. *Psychological Bulletin*, 136 (1), 39-64.
- Bizarro, L. (1997). O desenvolvimento e a cultura da sociedade actual: implicações para a promoção das competências de vida na adolescência. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 32, 117-132.
- Bizarro, L. (1999). *O bem-estar psicológico durante a adolescência* (Tese de Doutoramento). Universidade de Lisboa, Departamento de Psicologia Clínica da Faculdade de Psicologia.
- Bizarro, L. (2001). A avaliação do bem-estar psicológico na adolescência. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 35, 81-116.
- Bonilla, J. C. (2010). Reflexiones sobre la educación basada en competencias. *Revista Complutense de Educación*, 21 (1), 91-106.
- Borges, O., Julio, J., Coelho, G. (2005). Efeitos de um Ambiente de Aprendizagem sobre o Engajamento Comportamental, o Engajamento Cognitivo e sobre a Aprendizagem. In *Encontro de Pesquisa em Ensino de Ciências*, 5, Bauru: Associação Brasileira de Pesquisa em Ensino de Ciências. Recuperado de URL: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/venpec/conteudo/artigos/3/pdf/p462.pdf>
- Bzuneck, J.A., (2001). As crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno. In Boruchovitch, E., & Bzuneck, J. A. (Org.). *A motivação do aluno: contribuições da Psicologia Contemporânea*. Petrópolis: Editora Vozes, 116-133.
- Carter, M., McGee, R., Taylor, B. & Williams, S. (2007). Health outcomes in adolescence: Associations with family, friends and school engagement. *Journal of Adolescence*, 30, 51–62. Recuperado de URL: [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com)
- Chu, P., Saucier, D., & Hafner, E. (2010). Meta-analysis of the relationships between social support and well-being in children and adolescents. *Journal of Social & Clinical Psychology*, 29,(6), 624-645.
- Cia, F., D’Affonseca, S.M., Barham, E. J.(2004). A relação entre o envolvimento paterno e o desempenho académico dos filhos. *Paideia*, 14 (29), 277-286.

- Coley, R.L. (1998). Children's socialization experiences and functioning in single-mother house holds: The importance of fathers and other men. *Child Development*, 69, 219-230. Recuperado de URL: <http://www.jstor.org/discover/10.2307/1132081?uid=3738880&uid=2&uid=4&sid=55833358073>
- Costa, A.E.B. (2003). Auto-eficácia e burnout. *Interação Psy*, 20 (1), 34-67. Recuperado de URL: <http://www.dpi.uem.br/Interacao/Numero%201/PDF/Artigos/Artigo4.pdf>
- Deci, E., & Ryan, R. (2008). Hedonia, eudaimonia, and well-being: an introduction. *Journal of Happiness Studies*, 9 (1), 1-11.
- Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31, 103-157.
- Diener, E., & Biswas-Diener, R. (2000). New directions in subjective well-being research: the cutting edge. *Indian Journal of Clinical Psychology*, 27, 21-33.
- Diener, E., & Fujita, F. (1995). Resources, Personal Strivings, and Subjective Well-Being: A Nomothetic and Idiographic Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 926-935.
- Diener, E., & Oishi, S. (2005). The Nonobvious Social Psychology of Happiness. *Psychological Inquiry*, 16 (4), 162-167.
- Diener, E., & Ryan, C. (2009). Subjective well-being: a general overview. *South African Journal of Psychology*, 39 (4), 391-406.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276-302.
- Fernandes, H. M. G. (2007). *O bem-estar psicológico em adolescentes: uma abordagem centrada no florescimento humano* (Tese de Doutorado) Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Vila Real.
- Fredericks, J., Blumenfeld & P., Paris, A. (2004). School Engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74 (1), 59-109. Recuperado de URL: <http://www.jstor.org/pss/3516061>
- Fontaine, A.M. (2005). *Motivação em Contextos Escolares*. Lisboa: Universidade Aberta

- Guimarães, S. (2004). O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17 (2). doi: 10.1590/S0102-79722004000200002
- Howie, L. D., Lukacs, S. L., Pastor, P. N. Reuben, C. A., & Mendola, P. (2010). Participation in Activities Outside of School Hours in Relation to Problem Behavior and Social Skills in Middle Childhood. *Journal of School*, 80 (3), 119-125.
- Lent, R. W., & Hackett, G. (1987). Career self-efficacy: empirical status and future directions (monograph). *Journal of Vocational Behavior*, 30 (3), 347-388.
- Linnenbrink, E. & Pintrich, P.(2003) The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19 (2), 119 — 137. DOI: 10.1080/10573560308223
- Llorens, S., Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Salanova, M. (2007). Does a positive gain spiral of resources, efficacy beliefs and engagement exists? *Computers in Human Behavior*, 23, 825-841.
- Lopes, J. Silva, H.S. (2010). *O Professor Faz a Diferença*. Lisboa. Lidel Edições Técnicas.
- Lopes, V. C. S. Q. (2011). *O envolvimento dos alunos e o projecto 12-15*. (Dissertação de mestrado). Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.
- Lourenço, A. A., Paiva, M.O. A. (2010). A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciências & Educação*, 15, (2), 132-141.
- Margolis, H., McCabe, P.P. (2006). Improving self-efficacy and motivation: what to do, what to say. *Intervention in School and Clinic*, 41(4), 218-227.
- Martínez, I. M., Salanova, M. (2006). Autoeficacia en el trabajo: el poder de creer que tú puedes. *Estudios financieros*, 279, 175-202. Recuperado de URL: <http://www.wont.uji.es/wont/downloads/articulos/nacionales/2006MARTINEZ06AN.pdf>
- Matos, A. P., Cherpe, S., Figueira, C. & Marques Pinto, A. (no prelo). Estudo psicométrico preliminar da mental health continuum – short form.
- Matos, M. G. (1997). *Comunicação e Gestão de Conflitos*. Lisboa: Edições FMH.

- Medeiros, P. C., Loureiro, S. R., Linhares, M. B., Marturano, E. (2000). A auto-eficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldades de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. 13 (3), 327-336. DOI: 10.1590/S0102-79722000000300002
- Neves, S. & Faria, L. (2007). Auto-eficácia académica e atribuições causais em Português e Matemática. *Análise Psicológica*, 4 (25), 635-652. Recuperado de URL: [http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S087082312007000400009&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S087082312007000400009&script=sci_arttext)
- Nunes, P. (2007). *Psicologia Positiva*. O portal dos psicólogos, 1- 49. Recuperado de URL: [www.psicologia.com.pt/artigos/textos/TL0115.pdf](http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/TL0115.pdf)
- Nogueira, J. (2008). "Validation of a measure of self-efficacy for youngsters". *INTED 2008 Proceedings* CD ISBN: 978-84-612-0190-7. Editor: IATED ([www.iated.org/inted2008](http://www.iated.org/inted2008)).
- Novo, R. (2003). *Para Além da Eudaimonia: O bem-Estar Psicológico em Mulheres na Idade Adulta Avançada*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian/ Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- OCDE (2005). The definition and selection of key competencies. Executive Summary. Recuperado de URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>.
- Oliveira-Formosinho, J., Araújo, S. B. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, 1 (XXII): 81-93. <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v22n1/v22n1a09.pdf>. Recuperado a 20/11/2011
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66 (4), 543-578.
- Pajares, F. (2002). Overview of social cognitive theory and of self-efficacy. <http://emory.edu/EDUCACION/mfp/eff.html>. Recuperado a 12/10/2011.
- Pajares, F., Olaz, F. (2008). Teoria Social Cognitiva e Auto-Eficácia: Uma Visão Geral. In Bandura, A., Azzi, R. G. e Polydoro, S. *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos*. São Paulo: Artmed, 2008, p. 97-114.
- Piaget, J. (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development*, 15, 1-12.

- Pope, B. (1986). *Social Skills Training for Psychiatric Nurses*. London: Harper, Row, Publisher.
- Remédios, C. (2010). *O bem-estar psicológico e a promoção das competências pessoais e sociais na adolescência* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia.
- Rodrigues, L. e Barrera, S. (2007). Auto-eficácia e desempenho escolar em alunos do Ensino Fundamental. *Psicologia em Pesquisa*, 1 (02), pp. 41 – 53. Recuperado de URL: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S198212472007000200006&script=sci\\_arttext](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S198212472007000200006&script=sci_arttext)
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57 (6), 1069-1081.
- Ryff, C. D., Keyes, C. L. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69 (4), 719- 727.
- Ryzin, M., Gravelly, A. & Roseth, C. (2007). Autonomy, Belongingness, and Engagement in School as Contributors to Adolescent Psychological Well-Being. *Journal of Youth Adolescence*. 38 (1), pp. 1–12. DOI 10.1007/s10964-007-9257-4
- Schunk, D. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-31. Recuperado de URL:[http://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/D\\_Schunk\\_Self\\_1991.pdf](http://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/D_Schunk_Self_1991.pdf)
- Segrin, C., & Taylor, M. (2007). Positive interpersonal relationships mediate the association between social skills and psychological well-being. *Personality and Individual Differences* 43, 637-646.
- Silva, A. (2004). *Desenvolvimento de Competências Sociais nos Adolescentes*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Silva, R.A., Horta, B. L., Pontes, L.M., Faria, A. D.F., Souza, L.C. M., Cruzeiro, A.L.S., Pinheiro, R.T. (2007). Bem-estar psicológico: factores associados. *Caderno Saúde Pública*, 23, 1113-1118. <http://www.scielo.org/pdf/csp/v23n5/13.pdf> (consultado na internet a 14/05/2011).

- Skinner, E., & Belmont, M. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85 (4), 571-581. DOI: 10.1037//0022-0663.85.4.571
- Teixeira, M.O. (2008). A Escala Multidimensional de Auto-Eficácia Percebida: Um Estudo Exploratório numa Amostra de Estudantes do Ensino Superior. *RIDEP* 25 (1), 141-157.
- Veiga, F.H., Almeida, A. T., Carvalho, C., Janeiro, I., Nogueira, J., Melo, M., Festas, M. I., Baía, S., Caldeira, S. (2009). Envolvimento dos alunos em escolas portuguesas: elementos de um projecto de investigação. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga. Universidade do Minho, pp. 4272- 4281.
- Weinert, F. (2004). Concepto de competência: una aclaración conceptual, In Rychen, D.S. y Salgarik, L. H., *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. Mexico. Fondo de Cultura Económica
- Wood, R. & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academic of Management Review*, 14 (3), 361-384.
- Zimmerman,B.J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychological*, 25, 82-91.

## **ANEXO 1**

### **Descrição das Actividades Promotoras de Competências Pessoais e Sociais**

O programa foi implementado em 12 sessões bissemanais de 90 minutos cada, excluindo a da avaliação. Foram realizadas num espaço de tempo de sete semanas, na escola dos participantes deste estudo.

Através de um conjunto de exercícios com características predominantemente lúdicas, o programa tinha como objectivo facilitar nos participantes o reconhecimento das suas capacidades e a possibilidade de as aplicar nos diversos contextos do seu envolvimento social, ou seja, na escola, em casa e no grupo social. As actividades foram concebidas de forma a proporcionar a cada jovem estudante momentos alegres, de descontração e bem-estar (Matos, 1997).

As actividades eram semi-estruturadas, isto significa que haviam objectivos a serem alcançados e as actividades foram planeadas em função do grupo. As sessões incluíam dinâmicas de grupo, debate de ideias, expressão/consciencialização corporal e exercícios de relaxamento.

Os materiais utilizados envolviam gravações audiovisuais, fotografias, folhas A4 e marcadores, jogos e objectos produzidos e idealizados pela investigadora do presente trabalho que serviam de estímulo durante a semana.

A fim de obter informações relativas ao impacto do programa, procedeu-se a avaliação dos jovens estudantes antes e depois da implementação.

A descrição do programa das actividades promotoras de competências pessoais e sociais encontra-se dividida em objectivos por razões meramente conceptuais, uma vez que numa mesma actividade poderia haver vários objectivos (Remédios, 2010).

Em termos de objectivos o programa apresenta-se em função das necessidades emocionais, cognitivas e comportamentais dos jovens estudantes (Matos, 1997).

Actividades promotoras de competências de comunicação interpessoal: Teve como objectivo desenvolver a capacidade de comunicação assertiva e reduzir a comunicação passiva e agressiva, realizaram-se dinâmicas de grupo e role-play onde os participantes experimentaram a comunicação assertiva e verificaram as distinções com as outras formas de comunicar. Outro objectivo, é desenvolver o conhecimento do corpo e suas potencialidades bem como desenvolver competências de comunicação verbal e não verbal. Realizaram-se actividades de aperfeiçoamento emocional, de regulação muscular e técnicas de respiração diafragmática.

Actividades promotoras de competências de resolução e gestão de conflitos: Teve como objectivo desenvolver a capacidade de resolver conflitos interpessoais, bem como de desenvolver competências de cooperação e trabalho em equipa, realizaram-se actividades de role-play, dinâmicas de grupo, seguidas de reflexão em grupo. Realizaram-se actividades de aperfeiçoamento emocional, de regulação muscular e técnicas de respiração diafragmática.

Actividades promotoras de competências sociais e regulação emocional: Teve como objectivo desenvolver a capacidade de estabelecer e manter relações interpessoais, identificar e usar respostas assertivas, desenvolver competências de auto-controle e regulação emocional bem como desenvolver a percepção de uma eficácia pessoal. Esses objectivos foram atingidos com recurso à dinâmica do role-play. Realizaram-se actividades de aperfeiçoamento emocional, de regulação muscular e técnicas de respiração diafragmática.



## ANEXO 2

### Questionário de Envolvimento dos Estudantes na Escola (QEEE)

Este questionário procura conhecer as percepções dos alunos em relação às suas experiências de aprendizagem na escola. Por favor, responde às questões de acordo com a tua experiência, pensamentos, opiniões e sentimentos. Não existem respostas certas ou erradas. As tuas respostas serão utilizadas apenas para fins de investigação e a tua informação pessoal será mantida confidencial.

#### Parte A.

Por favor, utiliza a escala seguinte para indicar a tua opinião

Discordo totalmente	Discordo	Não nem discordo concordo	Concordo	Concordo totalmente
1	2	3	4	5

Por favor, faz um círculo à volta do número que melhor representa a tua opinião.

1. Gosto da minha escola.	1	2	3	4	5
2. Estou feliz por estar nesta escola.	1	2	3	4	5
3. A maior parte das manhãs, estou desejoso(a) de ir para a escola.	1	2	3	4	5
4. Estou orgulhoso por pertencer a esta escola.	1	2	3	4	5
5. Penso em abandonar a escola.	1	2	3	4	5
6. Sinto que a escola é importante para o futuro.	1	2	3	4	5
7. Sinto-me seguro na minha escola.	1	2	3	4	5
8. Quando estou na escola, sinto que faço parte daquele ambiente.	1	2	3	4	5
9. Os professores da minha escola tratam os alunos de forma justa.	1	2	3	4	5
10. A maioria dos professores preocupa-se comigo.	1	2	3	4	5
11. Sinto que posso conversar com os meus professores sempre que precisar.	1	2	3	4	5
12. Sinto que tenho um bom relacionamento com a maioria dos professores.	1	2	3	4	5
13. Dou valor ao trabalho e esforço dos professores para nos ensinar.	1	2	3	4	5
14. Eu gosto da maioria dos meus professores.	1	2	3	4	5
15. Sinto que tenho um bom relacionamento com os meus colegas de turma.	1	2	3	4	5
16. Sinto que tenho um bom relacionamento com a maioria dos funcionários da escola.	1	2	3	4	5
17. O ambiente na minha escola é bom.	1	2	3	4	5
18. Sinto que na minha escola estou protegido / amparado.	1	2	3	4	5

### Parte B.

Por favor, utiliza a escala seguinte para indicar a tua opinião

Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
1	2	3	4	5

Por favor, faz um círculo à volta do número que melhor representa a tua opinião.

1. Quando estou nas aulas, participo nas actividades propostas.	1	2	3	4	5
2. Quando estou nas aulas, apenas finjo que estou a trabalhar.	1	2	3	4	5
3. Participo activamente nas aulas.	1	2	3	4	5
4. Estou concentrado nas aulas.	1	2	3	4	5
5. Vou frequentemente às aulas.	1	2	3	4	5
6. Procuro cumprir as regras da sala de aula.	1	2	3	4	5
7. Quando tenho dúvidas, peço ajuda ao professor.	1	2	3	4	5
8. Só participo quando o professor me pergunta.	1	2	3	4	5
9. Procuro realizar as tarefas dentro do tempo.	1	2	3	4	5

### Parte C.

Por favor, utiliza a escala seguinte para indicar a tua opinião

Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
1	2	3	4	5

Por favor, faz um círculo à volta do número que melhor representa a tua opinião.

1. Estou muito interessado em aprender.	1	2	3	4	5
2. Esforço-me muito para ter bons resultados na escola.	1	2	3	4	5
3. Penso que o que estamos a aprender na escola é importante.	1	2	3	4	5
4. Nas aulas, trabalho o melhor que posso.	1	2	3	4	5
5. Gosto do que estou a aprender na escola.	1	2	3	4	5
6. Penso que aprender é aborrecido.	1	2	3	4	5
7. Quando tenho dificuldades em perceber um exercício, não desisto até o compreender.	1	2	3	4	5
8. Se eu me esforçar as coisas correm bem na escola.	1	2	3	4	5
9. Esforço-me muito para ter bons resultados na escola.	1	2	3	4	5
10. O que eu aprendo na escola vai ser importante para mim mais tarde na vida.	1	2	3	4	5
11. Estou interessado nos trabalhos que faço nas aulas.	1	2	3	4	5
12. Verifico frequentemente os meus trabalhos para corrigir erros.	1	2	3	4	5
13. Dou o meu melhor na escola.	1	2	3	4	5
14. Acredito que ir à escola é importante.	1	2	3	4	5
15. Sei que os bons resultados escolares podem levar-me longe no futuro.	1	2	3	4	5
16. Esforço-me para ser bem sucedido nos testes.	1	2	3	4	5

## Parte D.

Por favor, utiliza a escala seguinte para indicar a tua opinião

Discordo totalmente	Discordo		Não concordo nem discordo		Concordo		Concordo totalmente				
1	2		3		4		5				
1. Consigo fazer com que os meus professores me ajudem quando tenho dificuldade nos trabalhos							1	2	3	4	5
2. Consigo expressar as minhas opiniões quando outros colegas discordam de mim							1	2	3	4	5
3. Consigo voltar a ficar bem-disposto/a quando acontece alguma coisa desagradável							1	2	3	4	5
4. Consigo estudar quando há outras coisas interessantes para fazer.							1	2	3	4	5
5. Consigo acalmar-me depois de me assustar muito							1	2	3	4	5
6. Consigo fazer amizades com os meus colegas de escola.							1	2	3	4	5
7. Consigo estudar um capítulo para um teste.							1	2	3	4	5
8. Consigo ter uma conversa com uma pessoa que não conheço.							1	2	3	4	5
9. Consigo não me enervar							1	2	3	4	5
10. Consigo fazer todos os trabalhos de casa diariamente							1	2	3	4	5
11. Consigo trabalhar bem com os meus colegas							1	2	3	4	5
12. Consigo controlar os meus sentimentos.							1	2	3	4	5
13. Consigo estar sempre com atenção durante todas as aulas.							1	2	3	4	5
14. Consigo dizer aos meus colegas que estão a fazer uma coisa de que não gosto.							1	2	3	4	5
15. Consigo encorajar-me quando me sinto em baixo.							1	2	3	4	5
16. Consigo passar a todas as disciplinas.							1	2	3	4	5
17. Consigo contar um acontecimento engraçado a um grupo de colegas.							1	2	3	4	5
18. Consigo acalmar-me depois de ficar muito irritado							1	2	3	4	5
19. Consigo satisfazer os meus pais com o meu trabalho escolar							1	2	3	4	5
20. Consigo manter as amizades com os outros colegas							1	2	3	4	5
21. Consigo deixar de ter pensamentos desagradáveis							1	2	3	4	5
22. Consigo ter aproveitamento num teste							1	2	3	4	5
23. Consigo evitar conflitos com colegas							1	2	3	4	5
24. Consigo evitar preocupar-me com coisas que poderão acontecer.							1	2	3	4	5

Código \_\_\_\_\_ Escolaridade \_\_\_\_\_

Data de nascimento \_\_\_\_\_ Sexo \_\_\_\_\_

### ANEXO 3

#### Escala de Bem-Estar Psicológico para a Adolescência (EBEPA)



UNIVERSIDADE DE LISBOA

FACULDADE DE PSICOLOGIA  
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

CÓDIGO _____	ESCOLARIDADE _____
DATA DE NASCIMENTO _____	SEXO _____
AGREGADO FAMILIAR _____	
PAI: HABILITAÇÕES _____	PROFISSÃO _____
MÃE: HABILITAÇÕES _____	PROFISSÃO _____

#### INSTRUÇÕES

Estamos interessados em saber o que pensas e como te sentes em relação a vários aspectos da tua vida. Para isso, apresenta-se a seguir uma lista de frases que representam sentimentos, pensamentos e opiniões que possas ter tido, em relação a ti próprio, **durante as últimas semanas** (3 a 4 semanas). Assinala, no quadrado respectivo, a frequência com que os tiveste, durante esse período de tempo.

Não há respostas certas nem erradas. Responde com sinceridade, pensando apenas em ti. As tuas respostas ajudar-nos-ão a compreender melhor as pessoas da tua idade.

	Sempre	A maior parte das vezes	Bastantes vezes	Algumas vezes	Raras vezes	Nunca
<b>Durante as últimas semanas...</b>						
1 - Achei que era capaz de fazer as coisas tão bem como os outros .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 - Tive um/a amigo/a íntimo/a que me compreendi mesmo .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 - Achei que era capaz de ser suficientemente bom no trabalho escolar .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 - Senti-me tão triste e desencorajado a ponto de achar que já nada valia a pena .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 - Gostei de mim próprio .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 - Andei irritado .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 - Consegui ver o lado positivo das coisas .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 - Achei a minha vida sem qualquer interesse .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 - Tive um/a amigo/a a quem pude contar os meus problemas .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 - Gostei das coisas que fazia .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11 - Senti-me nervoso, tenso .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12 - Senti-me uma pessoa feliz .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13 - Estive empenhado nas coisas que fazia .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14 - Senti-me a ponto de explodir .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Sempre	A maior parte das vezes	Bastantes vezes	Algumas vezes	Raras vezes	Nunca
Durante as últimas semanas ...						
15 - Tive colegas ou amigos com quem pude passar os meus tempos livres .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16 - Achei que nada aconteceu como eu esperava .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17 - Tive dores de cabeça .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18 - Achei que era capaz de resolver os meus problemas do dia a dia .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19 - Achei que tinha alguém com quem podia desabafar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20 - Senti-me ansioso, preocupado .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21 - Achei que não tinha nada a esperar do futuro .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22 - Achei que não era capaz de fazer nada bem feito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23 - Senti dificuldade em me acalmar .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24 - Aconteceram na minha vida coisas de que gostei .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25 - Achei que tinha alguém verdadeiramente meu amigo .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26 - Senti-me tão em baixo que nada me conseguiu animar .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27 - Achei que era capaz de resolver os problemas que tive com os amigos .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28 - Tive colegas ou amigos com quem gostei de estar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>